

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Programa de Pós-Graduação em Educação



Tese

Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas: sujeitos
singulares, possibilidades plurais

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

Pelotas, 2013

HELENA BEATRIZ MASCARENHAS DE SOUZA

PRÁTICAS BEM SUCEDIDAS DE PROFESSORES DE INGLÊS EM ESCOLAS

PÚBLICAS: sujeitos singulares, possibilidades plurais

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas, como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr^a. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pelotas, 2013

Dados de Catalogação na Publicação:
Bibliotecária Simone Godinho maisonave – CRB-10/1733

S729p Souza, Helena Beatriz Mascarenhas de
Práticas bem sucedidas de professores de inglês em
escolas públicas : sujeitos singulares, possibilidades plurais /
Helena Beatriz Mascarenhas de Souza ; Orientadora: Beatriz
Maria Boéssio Átrib Zanchet. – Pelotas, 2013.
312 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação.
Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade
Federal de Pelotas.

1. Educação. 2. Escola pública. 3. Ensino de Inglês. 4.
Professores de inglês. I. Zanchet, Beatriz Maria Boéssio Átrib,
orient. II. Título.

CDD 370

Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

Práticas bem sucedidas de professores de inglês em escolas públicas: sujeitos singulares, possibilidades plurais

Tese aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutora em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas.

Aprovada em 14/10/2013

Banca examinadora:

Profª Drª. Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (PPGE / UFPel – Orientadora)

Profª Drª. Maria Isabel da Cunha (PPGE / UNISINOS)

Profª Drª. Elisa Lucarelli (Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación / Facultad de Filosofía y Letras / Universidad de Buenos Aires)

Profª Drª. Maria das Graças Pinto (PPGE / UFPel)

Profª Drª. Maria Manuela Alves Garcia (PPGE / UFPel)

À Luiza, que me ensina cotidianamente há 23 anos.

Às minhas alunas e aos meus alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Bibiano de Almeida, para quem queria muito ter sido melhor professora.

A Aline, Patrícia, Amélia e Jair.

Agradecimentos

À minha mãe e meus irmãos, que neste processo me tiveram menos ainda do que o pouco que habitualmente me têm – e compreenderam. Ao meu pai, que sempre incentivou meus investimentos acadêmicos e que teria se orgulhado.

À Lulu, que me liberou tanto da maternidade nestes anos e assim fazendo me ajudou não apenas na minha tese: deixando-me ir, ela me preparou para o dia em que também irá.

Às outras filhas que ganhei vida afora – Bárbara, Renata, Ciceli, presenças amorosas na minha vida. Às mães das três, por permitirem que eu as tenha como filhas.

Aos colegas professores e funcionários da E.M.E.F. Bibiano de Almeida. Foi naquele ambiente caloroso e comprometido que desejei me qualificar profissionalmente, por uma escola melhor. À Cláudia, principalmente, com quem comecei esta viagem, pela maravilhosa professora que é, pela parceria, por todas as boas trocas, e com saudade.

À Bia, minha orientadora, por seu comprometimento, cumplicidade, respeito e generosidade em todas as etapas desta viagem.

Às minhas colegas da linha de pesquisa, as do presente e as que já concluíram seus trabalhos, pela solidariedade, pela aposta no trabalho coletivo, pelo afeto, pelo vínculo que, espero, permanecerá.

À Mabel, sempre uma inspiração e um exemplo de mulher, de pesquisadora e de professora.

À Nailê e à Bitá, por muitos divãs e por serem para mim as referências que são: éticas, étnicas, acadêmicas, políticas, de ser humano e de mulher.

A todos os professores e professoras do PPGE/UFPel: neste trabalho há um pouco de cada um.

À Ana Ruth, por ter me ajudado a ir enquanto eu mesma ainda tinha dúvidas.

À Manuela, amiga de vida, em quem tive a alegria de descobrir a professora aguda e brilhante cujas aulas, para minha sorte, me perturbaram irremediavelmente.

Ao Álvaro, com quem já tinha aprendido tanto antes de ter sido meu professor e a quem devo meu primeiro interesse pelos assuntos da educação.

Ao Jarbas, pelos desensinamentos, pelas diferentes formas de ajuda em momentos difíceis, por provocar rupturas, pela escrita e pelo pensamento livres, por Foucault, por Deleuze e por Toutatis.

À Lúcia Peres, que nunca foi minha professora, mas que sempre será minha bruxa.

À Magda Damiani, com quem entendi a beleza de métodos e metodologias. E por ter-me sugerido pesquisar o bom professor de inglês.

À Anne Marie Moor McCulloch, por tudo que me ensinou, primeiro como colega e depois como professora. Por ter sido sempre presente na minha vida, generosa e solidária.

Ao professor Bernard Charlot, pelos aportes fundamentais no início do meu doutorado e pela hospitalidade em Aracaju. À Veleida e ao Flávio, por terem me feito sentir em casa.

À Aline Cajé, ao Fábio e à Bia, por terem sido casa e família aracajuana.

À professora Elisa Lucarelli, pela orientação determinada e determinante em Buenos Aires, pela exigência afetiva que me fez andar.

À professora Maria Donato, que me acompanhou semanalmente em Buenos Aires, pelas discussões elucidativas, pelas boas conversas sobre tudo e qualquer coisa, pelo interesse, pelo carinho.

Às duas brasileiras de quem fiquei amiga em Buenos Aires, Kika e Silvia, pela calorosidade que me preencheu de um modo tão importante.

Ao Fio, pelas viagens. E por ter enchido de música meus meses de escrita da tese no Hermena.

À Loloi e ao Jarbas, que se fizeram minha família hermenegildense, pela acolhida, pelas portas abertas, pelas comidas e cantorias.

Ao Ivan, que tantas vezes me provou que somos amigos às ganhas.

À Sheila, por ser música.

À Helô, por ser dança.

Ao Giorgio, por ser tantos.

Ao Odyr, pela poética pungente.

À Angie, a poeta e a mulher.

Aos amigos do *Piece of Shit*: Paula, Laura, Jana, Mirna, Guto e Odyr, pelo riso desembestado, por me provocarem e me estimularem o pensamento agudo e rápido por lugares nunca dantes transitados. E pelos bons amigos que viramos.

À Zana, bruxa maior: pelas luas, pelos vinhos, pelos livros, pelos gatos, pelos filmes, por ser casa para mim em qualquer lugar, pelo amor.

À Aline, pela correspondência fiel, pelas trocas, pelo riso, pela música, pela loucura, por me aproximar de lugares para onde quero ir: pela amizade.

Às funcionárias do PPGE, especialmente Ana e Renata, por sua disponibilidade e atenção ao longo desses anos.

À Tânia Machado, Coordenadora de Pós-Graduação e Capacitação Docente da PRPPG/UFPel, cujo empenho foi determinante para que encerrasse com tranquilidade minha condição de bolsista.

À CAPES, que financiou esta pesquisa.

Resumo

O estudo aqui apresentado investigou quatro professores de inglês atuando em quatro diferentes escolas públicas, de ensino fundamental e médio, vistos e indicados por seus pares como professores com práticas bem sucedidas no ensino do inglês. A pesquisa partiu do problema identificado como *o fracasso do ensino de inglês na escola* e decidiu buscar e investigar sua contraface, o sucesso. Tendo por foco os professores de inglês e suas práticas e apoiada em um referencial teórico em que despontaram Correia e Matos, Boaventura de Sousa Santos, Pérez Gómez, Andy Hargreaves, Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Gimeno Sacristán, António Nóvoa, Luiz Paulo da Moita Lopes, Lee Shulman e Contreras Domingo e Pérez de Lara, o estudo discutiu teoricamente a escola na contemporaneidade e o sujeito professor dentro dela, posicionando o professor de inglês nesse contexto e nesse grupo profissional. O trabalho de campo consistiu de entrevistas semi-estruturadas com os quatro professores indicados e da observação intensiva de aulas desses professores. Ao final das observações foram aplicados questionários aos alunos dos professores pesquisados, como mais um elemento para a análise. As entrevistas com os sujeitos buscaram retratar as trajetórias dos professores desde suas experiências escolares com a língua inglesa, passando por sua formação, pelas primeiras experiências profissionais, até o momento atual. Centralmente o que se buscou foi conhecer cada sujeito na sua relação com a língua inglesa e com a docência, aí compreendidas sua visão da profissão, da escola, e do papel do ensino do inglês nesta. Na análise, os discursos dos professores pesquisados sobre si, os discursos dos professores que os indicaram, as opiniões dos alunos, o discurso das práticas e as percepções da pesquisadora tramaram-se e, do diálogo que se estabeleceu com esses discursos entre si e com a teoria, surgiram aportes e questionamentos. A tese reafirma que nas condições em que trabalham os professores de inglês na escola pública que se tem hoje, a ideia de sucesso e de práticas bem sucedidas só se mantém se for relativizada: sucesso é o sucesso possível nesse quadro. Ainda assim, as práticas acompanhadas servem como alento, pois, todas muito distintas entre si, mostram a possibilidade de que, de diferentes maneiras, sem molde nem receita, esses sujeitos conseguem realizar um trabalho bem sucedido com o ensino do inglês em suas respectivas escolas.

Palavras-chave: ensino de inglês; professores de inglês; práticas bem sucedidas

Abstract

This study has investigated four English teachers in four different public schools – two of them elementary school teachers, the other two high school teachers. The four have been indicated by peers as having successful practices in their teaching. The problem that originated the research was what has been identified as *the failure of English teaching in schools* and the research was set to look for its counterface – *success*. Focusing on English teachers and their practices and with the theoretical support of authors among whom stand out Correia & Matos, Boaventura de Sousa Santos, Pérez Gómez, Andy Hargreaves, Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Gimeno Sacristán, António Nóvoa, Luiz Paulo da Moita Lopes, Lee Shulman and Contreras Domingo & Pérez de Lara, the study has discussed the school in contemporary times and the teacher within it, positioning the English teacher into this context and into this professional group. Field work has consisted of semi-structured interviews with the four teachers indicated, as well as of intensive observation of their classes. By the end of class observations, questionnaires have been applied to the students of the groups observed, as an additional element of analysis. The interviews with the subjects have sought to picture their trajectories, from their school experiences with the English language, as students, going on with their teacher education courses, their first work experiences as teachers, up to their present teaching situation and practice. What has been centrally pursued has been to know each subject in their relation with the English language and with teaching, including their view of the profession, of school, and of the role of English teaching in it. In the analysis the discourses of the teachers about themselves, the discourses of the teachers who indicated those, the opinions of the students, the discourse of the practices and the perceptions of the researcher have intertwined. From the dialogue established among these discourses and between the discourses and the theory, ideas and questions have arisen. The thesis reasserts that in the conditions faced by the teachers in today's public schools, the idea of success and of successful practices is only possible if it is made relative: success is what is possible to be called success in this framework. Still, the practices that have been followed and studied inspire encouragement, because, being quite different from one another, they let us see that it was possible for the subjects, following no fixed mold or recipe, to succeed in the practice of English teaching in their respective workplaces.

Key Words: english teaching; english teachers; successful practices

Lista de Quadros

Quadro 1	Referenciais de sucesso	87
----------	-------------------------------	----

Sumário

1 Apresentação: a gênese da pesquisa é a gênese da pesquisadora	14
2 O professor: posto de trabalho, formação, profissão	21
2.1 A escola	22
2.2 Violência simbólica, arbitrário cultural, os excluídos do interior; fracasso escolar, fracasso na escola: Bourdieu e Charlot	34
2.3 Nem vilão nem vítima: existe espaço entre a culpabilização e a complacência? Onde se situa o professor face ao fracasso de seus alunos?	41
2.4 O sujeito professor: a pessoa, a formação, a profissão	44
2.5 A contribuição de Gimeno Sacristán: onde as práticas educativas se encontram com a ideia de profissionalidade	51
2.6 Delimitações necessárias: o pano de fundo das políticas	54
3 Na busca de ajustar o foco: uma mirada no professor de inglês	60
3.1 Ensinar inglês na escola pública: afinal para que?	60
3.2 O professor de inglês e sua relação com o saber	66
3.3 O inglês como conhecimento: o lugar dos conteúdos	71
4 Cadernos de viagem: a experiência da pesquisa	76
5 Aline: a professora exuberante que captura seus alunos pelo gosto	98
6 Patrícia: a professora serena que ensina conteúdos no meio do barulho....	140
7 Amélia: a professora-dançarina, que se equilibra entre o tradicional e a ruptura	180
8 Jair: o professor com trajetória assentada na autonomia e que aposta na autonomia de seus alunos	227
9 Coisas já ditas, coisas ainda não ditas: para encerrar	288

Referências 299

Apêndices 306

1 Apresentação: a gênese da pesquisa é a gênese da pesquisadora

Eu:

Tenho desconfiado que desaprender é mais difícil do que aprender. Alguém poderá, pedagogicamente, argumentar que desaprender implica a construção de uma nova aprendizagem – muito bem, mas não é isso que me interessa e não é disso que estou falando. As questões do campo do aprender têm a ver com conteúdos e formas, as do desaprender realçam um movimento. O aprender seria mais interessante se funcionasse como o desaprender: em movimento. Aprender só pode ser com o que já está dado. Desaprender é mais difícil, mas muito, muito mais interessante. Desafia. Transgride. Porta-se mal. Bad girrrrl. Aprender lida com essências, existências, estruturas, reflexos. Desaprender: desexistência, desessência, desestrutura? Desistências. Menos reflexão, mais refração: outras intensidades, outras velocidades, outros sentidos. Muito, muito perturbador. Muito marginal – no mau sentido. Punk da Periferia do Gil. Do Tom Zé, tudo, qualquer coisa. As más lições, os antiexemplos, as rupturas com a ortografia e com a sintaxe, todas as ligações perigosas. Todos os desligamentos. O prazer do não entendido, do mal entendido, do me fazer de desentendida. Investir no desentendimento.

Também eu:

Boa moça. Boa aluna. Praticante e militante do bom senso. Temente do desequilíbrio, porque sempre a um passo. Crente em metodologias, mitologias e utopias. Descrente de mitologias e utopias. Rendida às metodologias. Com sonhos de clareza, transparência, lucidez. Luzes. Com um olho atento às sombras – distorções, vestígios, primitividades. Sessão da meia-noite escondida da mãe, do pai. Volume da televisão baixinho, a sessão da meia-noite passava às duas, três da manhã. Fora de hora e da ordem. Vampiros, o terror preferido. Medo e desejo. Sessão da tarde: Robin Hood, o fora-da-lei preferido. Corsários, piratas: os heróis românticos preferidos. Banguê-banguê: o gênero preferido, torcendo, é claro, pros índios. Com essas matrizes, justiça e liberdade teriam de ser os ideais a perseguir. Era bom.

Ainda eu:

Os melhores amigos sempre foram homens. Os heróis, homens. Os ídolos, homens. Poetas, por muito tempo homens. Escritores, cineastas. Não sei como nem

quando fui gostar de mulheres. Mas sei: primeiro fui puxada pela palavra – o combativo discurso feminista; depois senti. Primeiro, mais uma forma de luta contra a opressão, em coerência com os grandes ideais; depois, um encantamento com as multiplicidades, com as possibilidades de fluir, com o cruzamento de umbrais, limiares, fronteiras. Possibilidades, todas, de movimento. Se há uma coisa que mulheres fazem, é mover-se. Várias, múltiplas, polimorfas – sempre deslocadas? sempre descentradas? Em tempos de razão, seres sem razão. A razão/Razão, com o valor positivo que carregava, faltava às mulheres – era masculina. Hoje, com essa positividade posta em dúvida, a razão/Razão não reina mais suprema. A razão/Razão não dá conta de explicar o mundo, mesmo que faça de conta que sim – e na medida que explicar o mundo era o projeto da razão/Razão, ei-la bastante abalada. A desrazão disputa positividade e move-se bem. É frágil. É menos arrogante. Assume não saber. Assume a perplexidade. Abre-se a toques. Sabe que são muitas as possibilidades. Dá passos, às vezes de dança. É muito feminina.

Eu:

Gosto das brechas que a desrazão vai abrindo valente, paciente, de miúdo, nos campos mais sagrados, incutindo-lhes feminilidades, subvertendo-os, invertendo-os, pervertendo-os – vertendo-se neles. Um desses campos, a Ciência, é evidentemente masculina, muito menos por ser feita majoritariamente por homens e muito mais pela sua racionalidade. Está bem, para mim. Prefiro mesmo as franjas e bordas ao centro. É bom poder interferir no que está posto, produzir pequenos deslocamentos, pequenos abalos. Outro desses campos, o aprender – com seus correlatos: o ensinar, a escola – por mais povoado que seja de figuras femininas, é da ordem da razão/Razão: persegue-a. Masculino. A escola quer ser masculina quando crescer. Sob esse código operamos, com ele temos familiaridade. Por isso, aprender não é o problema. As questões perturbadoras, difíceis, desafiadoras, são as que nos exigem desaprender, porque implicam um movimento em sentido contrário ao do fluxo familiar da razão/Razão. Desaprender dói bastante, porque se bem sabemos o que fazer com o saber, não sabemos bem o que fazer com o dessaber. Desaprender incomoda: como ponho o que desaprendi em uma tese?

Escolhi abrir este trabalho com esse texto que não apresenta o trabalho, mas que me apresenta. O texto foi escrito para a conclusão de um dos Seminários cursados no doutorado, para um professor que queria que nos livrássemos da

escrita dentro de moldes, ao escrever um texto curto que falasse do que tínhamos aprendido com aquele Seminário. É, portanto, um texto próprio, onde certamente ressoam textos lidos. Mas não é isso a escrita? É um texto que me revela; porém, mais do que isto, revela os movimentos do meu pensamento – confusos, ziguezagueantes, não lineares, contraditórios – no processo desta pesquisa, em seus diferentes momentos. Ao longo desse processo tive dúvidas constantes, muitas das quais tenho ainda, acrescidas de novas que nunca pararam de surgir. Este será, temo, um trabalho cheio de interrogações.

Professora de inglês há quase trinta anos, tive uma rápida passagem pela escola pública entre 2005 e 2009. A escola pública sempre foi o lugar (antes, durante e depois de minha passagem por ela) onde posicionei o sentido de ser professora. E foi como professora de inglês em uma pequena escola de ensino fundamental, de periferia, da rede municipal de Pelotas, que vi pela primeira vez constituir-se em mim o desejo da pesquisa, que naturalmente surgiu pela percepção de um problema e pela consequente identificação de um objeto. O problema foi o fato de que minhas aulas não davam certo – eu não conseguia capturar meus alunos para a língua inglesa. Não entrei ingenuamente na escola. Naquele momento, já madura, percebia o problema do ensino de inglês na escola regular: se tomamos a grade das disciplinas escolares, talvez se possa dizer que o inglês é a disciplina menos “aprendida”, apesar de em muitos casos acompanhar os alunos ao longo de toda sua trajetória escolar. Pior que isso: além de não aprenderem, os alunos, via de regra, constroem bloqueios frente à língua e passam a detestar disciplina e professor. O que ocorre é que entrei na escola acreditando que comigo as coisas funcionariam: cheia da autoconfiança originada de uma experiência bem sucedida de 20 anos no ensino de inglês, madura, capaz de flexibilidade, com uma visão que me parecia crítica e não mais idealizada da escola, creio que eu me considerava a própria “redenção do inglês” na escola pública. Contudo, desde logo precisei lidar com o fato de que eu não estava fazendo a diferença que imaginava que faria: meus alunos também não gostavam, também não aprendiam. Se antes de estar na escola atribuía esse “fracasso” a modelos de ensino antigos, mecanicistas, centrados na gramática, desconectados da vida, sem significado para os alunos, com o meu exercício docente pude ver que esse problema se complexificava um pouco: eu não sou uma professora tradicional, não ensino gramática pela gramática, não ensino listas de vocabulário, sou sensível a meus alunos enquanto indivíduos

diferentes uns dos outros, com processos próprios, provooco constantemente meus alunos a pensarem sobre a língua e procuro fazer isso através de temas que tenham significado para eles, ligados à sua vida e ao mundo. Ainda assim, não tive resultados positivos de modo geral: meus alunos também não se interessavam, também não avançavam na apropriação de conhecimentos da língua inglesa. O reconhecimento deste fato foi o ponto de partida para a necessidade e o desejo de compreender que questões estão envolvidas na produção disso que chamo, junto com muitos, de *o fracasso do ensino de inglês na escola*.

Desse momento até definir por quais vias eu cercaria o problema, até definir o meu foco, várias foram as possibilidades que considerei: comecei pensando em pesquisar minha própria prática; comecei, também, pensando em eleger como referenciais centrais os da Linguística; acabei com um estudo sobre quatro professores (eu excluída), em um campo teórico que se ampliou para abrigar leituras e discussões envolvendo escola, professor, ensino, formação, profissão, práticas. Se o problema que identifiquei foi o *fracasso*, defini olhar o problema pelo seu avesso e buscar – e, encontrando, investigar – o *sucesso*.

Desde que o *sucesso* no ensino de inglês se instituiu como o objeto que eu desejava investigar, nunca mais cessaram os problemas. Contudo, quando percebi a dificuldade de lidar com uma noção tão deslizante quanto esta já era tarde para voltar atrás. Algumas decisões que foram tomadas no que diz respeito ao desenho da pesquisa, foram, menos do que decisões, as saídas que pude vislumbrar para levar adiante a tarefa que me havia proposto. Uma das poucas certezas que tive desde o início era que eu não queria definir sucesso. Ou melhor: não queria que a pesquisa fosse formatada pela minha visão daquilo que seria sucesso no ensino do inglês. Na época da construção do meu projeto de pesquisa as razões para isto não eram muito claras para mim, mas no processo foram-se clareando mais e mais. Uma delas: partir de uma noção prévia de sucesso seria como ter uma receita pronta de professor – colocar-me-ia na busca de professores que se moldassem à ideia que eu já trazia pronta. Outra: eu mesma não sabia definir o que seriam práticas de sucesso no ensino do inglês; quando tentei esboçar uma definição ela ocupou uma página e meia, tantos eram os elementos que precisei incorporar para fechar minha ideia de sucesso. Mais uma: eu não acreditava na possibilidade de sucesso no ensino de inglês na escola pública; não conhecia nenhuma experiência bem sucedida, e o meu próprio fracasso me fazia duvidar da possibilidade do sucesso.

No entanto, minha curiosidade se mantinha: e se houvesse professores que conseguissem bons resultados na docência do inglês na escola pública? Quem seriam eles? Como seriam? Que bons resultados seriam esses? Como esses professores os conseguiriam?

A saída encontrada naquele momento, e que me agradou muito desde então até agora, foi pedir a professores de inglês em escolas públicas que me indicassem professores de inglês, também em escolas públicas, vistos por eles como professores que tinham *sucesso* na sua prática. No capítulo da metodologia detalharei esse momento do trabalho. Aqui, o que importa dizer é que contatei catorze (14) professores de inglês em escolas das redes estadual e municipal de Pelotas aos quais propus a seguinte questão: *Conheces algum(a) professor(a) de inglês atuando em escola pública que, na tua opinião, tem sucesso na sua prática como professor(a) de língua inglesa? Por que indicas esse(a) professor(a)?* Dos catorze, recebi nove (9) retornos com indicações, com respostas muito variadas, centradas em diferentes aspectos. Das nove indicações recebidas, quatro professores – três professoras e um professor – aceitaram participar da pesquisa. Desenvolvo detalhadamente este momento da pesquisa no capítulo da metodologia.

O que desejo destacar aqui é que a saída encontrada para chegar aos meus sujeitos foi também a primeira ideia que tive para pensar e lidar com a noção de sucesso: essa ideia consistiu em pluralizar sucesso. Nenhuma das nove indicações recebidas repetia a mesma compreensão de sucesso. Nove indicações, nove diferentes visões. Passei assim a lidar com a ideia de que sucesso é plural – sucesso são *visões de sucesso*. Um outro balizador veio a somar-se a esse desmonte de uma univisão: de maneira geral, as respostas *relativizaram* a noção de sucesso, considerando-a como sucesso *possível* no contexto da escola pública atual e diante da condição de intenso trabalho e de baixos salários que vive o professor.

Estes dois aspectos – a multiplicidade dos olhares ou variedade das visões e a relativização da ideia de sucesso também me revelam que os professores que fizeram indicações com base em alguns atributos específicos não buscaram colegas que encarnassem um tipo ideal/idealizado de professor, um modelo, um padrão a ser seguido. Minha preocupação de não erigir um modelo de professor, de evitar a tentação muito insinuante de estabelecer uma receita de professor, foi respaldada e, de certa forma, protegida, na medida em que os sujeitos indicados também não foram idealizados por seus pares.

Foi então partindo de quatro visões que não se opunham, que não eram contraditórias, mas que eram diferentes, que fui a campo entrevistar e observar intensivamente as aulas dos quatro professores indicados que me honraram com sua confiança, abrindo-me as portas de suas salas de aula – esses espaços tão defendidos pelos professores – e abrindo-me suas práticas, seus pensamentos e suas reflexões, suas angústias e inquietudes, suas satisfações e alegrias, ajudando-me a compor este mosaico do que é visto e do que pode ser entendido como práticas bem sucedidas no ensino de inglês em contextos de escolas públicas.

Necessário dizer que não houve nunca em mim a intenção de submeter ao meu crivo as indicações feitas – quero dizer, nunca foi intenção de pesquisa avaliar e julgar o possível sucesso das práticas dos professores indicados. Fui a campo para conhecer professores indicados por seu sucesso por colegas que assim os viam. Nunca considerei que como pesquisadora ocupasse uma posição capaz de avaliar ou refutar tais indicações. Fui a campo, portanto, pressupondo o sucesso dos meus sujeitos. Aqui cabe perguntar: se tomei esse sucesso como dado, o que fui pesquisar, então, se é que se pesquisa para descobrir algo que não se sabe e se quer saber? No caso desta pesquisa, o objetivo foi conhecer as práticas vistas como de sucesso e dá-las a conhecer; foi conhecer os professores, conhecer e entender seus processos, suas lógicas, as relações estabelecidas com seu objeto de ensino e com as circunstâncias da docência e ver como isso se articulava com e repercutia na sua prática, produzindo efeitos e respostas em seus alunos nas relações destes com a língua inglesa, entre elas sua aprendizagem. A curiosidade investigativa estava em ver para onde remetiam os diferentes sentidos de sucesso pelos quais esses professores foram indicados e ver se esses sentidos aproximavam-se, combinavam-se, ou se andavam em paralelas, sem se encontrar, distintos em si mesmos. O desejo de tese estava em pensar que *sucesso* comporta a abertura a múltiplas possibilidades de práticas, de fundamentos e de finalidades. Não precisamos aceitar uma configuração única, a funcionar prescritivamente, pairando sobre as cabeças dos professores, que precisarão atingi-la para serem bem sucedidos no seu ensino e assim, talvez, recuperar o ensino da língua inglesa do adoecimento e da letargia em que vive. Espero que encontrar aqui a descrição de quatro professores tão diferentes e de suas práticas, acompanhada da leitura que faço (e que é *uma* leitura), mostrando fios que se tramam, pontos que aparecem permitindo tantas diferentes ligações, possa interessar aos professores em geral, aos de inglês em

particular, e ser-lhes um elemento empoderador, contribuindo para que sejam questionadas e – se possível – rejeitadas visões monolíticas que só conseguem perceber caminhos únicos e metas absolutas. Aqui não serão oferecidas saídas, mas creio que o estudo vai mostrar que há saídas possíveis do quadro desalentador que parece ser o do ensino de inglês na escola. Saídas. Plurais.

Nos capítulos 1 e 2, a seguir, apresento e discuto os fundamentos teóricos que deram suporte a este estudo. No primeiro deles o objeto é o sujeito professor, posicionado em seu contexto de trabalho – a escola pública com seus dilemas. Aspectos referentes à constituição do sujeito professor são também examinados nesse capítulo, principalmente no que diz respeito à formação e à profissionalidade docente. No segundo capítulo o foco está no professor de inglês; nele são abordadas questões como, por exemplo, o sentido de ensinar inglês na escola, as relações do professor de inglês com o saber e o lugar dos conteúdos no ensino do inglês. As interlocuções teóricas centrais nesses dois capítulos foram Correia e Matos, Boaventura de Sousa Santos, Pérez Gómez, Andy Hargreaves, Pierre Bourdieu, Bernard Charlot, Gimeno Sacristán, António Nóvoa, Luiz Paulo da Moita Lopes e Lee Shulman.

O capítulo 3 traça o percurso metodológico da pesquisa e, neste, o percurso da pesquisadora, que apresentará e discutirá sua vivência da pesquisa enquanto experiência, sustentada nas elaborações de Contreras Domingo e Pérez de Lara.

Os capítulos 4, 5, 6 e 7 são os capítulos de análise – um dedicado a cada sujeito.

O trabalho é concluído no capítulo seguinte, que busca fazer algumas articulações, clarear alguns pontos, manifestar algumas ideias que não haviam encontrado ainda lugar para se expressar.

2 O professor: posto de trabalho, formação, profissão

O foco das preocupações que conduziram a este trabalho é o problema do ensino da língua inglesa. Isso, porém, não significa que ele possa ser tratado como se não se vinculasse a contextos mais amplos, que se sobrepõe e se interpenetram. De fato, podemos pensar em contextos que se *aninham*, aproveitando a ideia de Gimeno Sacristán (1995) de *práticas aninhadas*, à qual voltarei mais adiante.

Identificar problemas no ensino da língua inglesa não significa dizer que somente aí haja problemas. Evidencia-se entre os professores de todas as disciplinas manifestações de que seus alunos “não estão aprendendo”. Há uma crise no ensino da língua materna. Há uma crise no ensino da matemática. Há crise no ensino da história, das ciências. Há uma crise no *ensino*. Saint-Onge (2001, p. 15) pergunta: “*eu ensino; mas será que eles aprendem?*” Se bem que ensino e aprendizagem estão intimamente vinculados, na medida em que se ensina para que alguém aprenda, este é um domínio complexo que legitimamente comporta diferentes focos em um ou outro dos subdomínios, conforme se perspective a partir da ação do professor ou da ação do aluno e dos processos envolvidos em cada uma dessas visando à construção de saberes e conhecimentos. Este estudo localiza-se no campo do ensino e, neste campo, estabelece seu foco em um dos atores da relação pedagógica – o professor. Ainda que não seja um estudo que aborde o problema do ensino de modo geral, englobando também de modo geral todos os professores, é necessário não perder de vista os contextos mais amplos comuns a todos esses sujeitos.

Professor de inglês não é uma profissão. A profissão é professor. E nenhum professor é professor fora de um espaço e de um contexto – incluídas aí as possibilidades de espaços e contextos virtuais que já nos são hoje tão familiares. Tampouco professor e contexto são entidades atemporais e associais: são partes de um mundo e do tempo desse mundo. E antes de tudo isso, ou junto com tudo isso, não se pode esquecer que o professor é uma pessoa e que sua condição de pessoa – sua subjetividade – constitui o professor ou a professora que ele ou ela é. Todos estes aspectos (que se intersectam, interpenetram, articulam) precisam ser abordados para, a partir deles, chegar aos professores de inglês e entre eles situar os sujeitos desta pesquisa. Como ponto de partida desejo desde logo posicionar o

sujeito professor no contexto onde se dá sua docência – que, no caso deste estudo, é a escola.

2.1 A escola

“[...] as escolas [...] são, ao mesmo tempo, símbolos e sintomas do mal estar da modernidade.”
(HARGREAVES, 2003, p. 56)

Beatriz Sarlo vê a escola na Argentina hoje como um “lugar de pobreza simbólica”,

ao qual os alunos das classes médias vão porque não existe outro remédio e os alunos das camadas populares vão porque nele se distribui um pouco de comida ou de assistência e porque é um lugar mais seguro que as ruas dos bairros periféricos. Cada um se arranja como pode, aprendendo e ensinando o que pode. (SARLO, 2003, p. 263)

Por mais que possa incomodar a crueza com que Sarlo caracteriza a escola, parece-me indebatível que esse retrato extrapola o caso argentino; diria mesmo que pode ser aplicado para definir a escola em praticamente qualquer lugar do mundo contemporâneo, mundo onde os problemas são globais; de todo modo, aplica-se, sem dúvida, à escola brasileira. Aliás, a literatura é fértil em imagens tanto poderosas quanto assustadoras em torno dessa instituição que um dia já encarnou ideais de democracia, igualdade, progresso, ilustração – como esta, de Correia e Mattos:

Dotada de uma vontade que transcende a vontade daqueles que a habitam, encarada como um monstro burocrático-administrativo triturante, a escola já não é uma instituição. Ela já não é susceptível de ser objectivável num conjunto de funções, de papéis e de saberes, num conjunto de estruturas estruturantes do trabalho profissional, mas apresenta-se como uma criatura desarticulada que perdeu o sentido da sua missão, para apenas existir (CORREIA; MATOS, 2001, p. 115).

Pode-se explicar o que levou às mudanças na configuração da escola, do seu papel, da sua missão, por diferentes vieses – alguns opostos entre si, alguns complementares. Por exemplo, a visão de Correia e Matos de uma crise da escolarização como uma crise, também, dos modos de justificar a escolarização “enquanto bem comum que, por ter sido simbolicamente interpretado pelo Estado,

não careceria de ser regularmente legitimado” (CORREIA E MATOS, 2001, p. 14), assenta-se em uma compreensão de crise do próprio Estado, que transforma-se de Estado Educador em Estado Avaliador (CORREIA E MATOS, 2001, p. 33). Pensar sobre as questões trazidas por estes autores impele-me a seguir aprofundando uma discussão sobre o tema amplamente recorrente da crise da/na escola.

O termo *crise* não tem aceitação unânime na literatura que analisa a educação, seja na perspectiva do trabalho e da formação docente, seja na perspectiva da aprendizagem, ou ainda nas análises da instituição escolar. Por exemplo, Torres Santomé (2001) aproxima a palavra do senso comum, considerando-a *uma das mais peculiares muletas no vocabulário de qualquer analista*. Canário (2005, p. 61) julga mais adequado o termo *mutação* para descrever a situação atual da escola, argumentando que o conceito de crise remete para problemas de natureza conjuntural, enquanto o de mutação diz respeito a mudanças e problemas de caráter estrutural. Sem desconhecer a propriedade das questões apontadas por estes e outros autores, mantereí aqui o uso do termo *crise*, por entender que este já está tão entranhado no imaginário de professoras e professores brasileiros que substituí-lo por outro, na verdade, é o que exige o esforço da explicação. Além disso, vejo a escola atual vivendo o que me parece uma crise sem precedentes. Ao dizer isto, não pretendo ignorar a existência de contradições, paradoxos e problemas de toda ordem na história da instituição escolar, invenção da modernidade. Canário (2005, p. 63), em uma perspectiva histórica e diacrônica, identifica três períodos distintos na história social da escola:

o período da “escola das certezas” que marca o período forte da instituição, tendo como referência o designado “Estado educador”; o período da “escola das promessas” que, a partir de meados do século XX, é concomitante com a construção de um Estado-providência que se assume como “Estado desenvolvimentista”; e, finalmente, a entrada na era de uma “escola das incertezas”, durante o último quarto de século, correspondendo à erosão do Estado-providência, à sua perda de legitimidade e conseqüente emergência de um Estado “mínimo”, ou “modesto” [...].

A nomenclatura adotada por Canário, em si mesma, já aponta para inexistência de crise na escola que se assemelhe à atual. Se em seu início histórico a escola possuía “as certezas” e em seu período áureo detinha “as promessas” – por mais que essas certezas e promessas possam ter sido contestadas – é contemporaneamente, no período das incertezas, que a escola se mostra mais confusa, mais sem sentido, mais ineficiente, mais obsoleta em relação ao mundo, ao

tempo-espaço onde se situa, em um grau que admite a utilização do termo “crise” para indicar a dimensão, a extensão e a profundidade dos problemas diagnosticados.

Seja identificando a origem da crise da escola com a erosão do Estado-providência, como faz Canário (2005), seja identificando-a com os processos de mercantilização a que a educação vem sendo submetida pelo capitalismo neoliberal, como faz Jurjo Torres Santomé (2001), ou ainda percebendo essa crise como reveladora da insustentabilidade do papel da instituição chave da modernidade identificada com a propagação da alta cultura, quando se diluem as fronteiras entre esta e a baixa cultura, como quer Tomaz Tadeu da Silva (1995), o que importa aqui é perceber a escola como um organismo social, uma instituição situada social e historicamente, que responde a complexas determinações, influências, relações de ordem social, política e econômica. O não percebimento dessas questões leva a visões, posições e saídas por vezes ingênuas, mas que nem por isso deixam de ser equivocadas e perniciosas; outras vezes essa visão é difundida de forma nitidamente interessada e oportunista – refiro-me à visão muito comum e disseminada que atribui à educação um papel salvacionista, apontando-a como a saída para as mazelas nacionais, como a alavanca para o desenvolvimento: encontrada comumente no senso comum ingênuo, costuma ser explorada eleitoralmente por políticos de diferentes matizes em suas plataformas. Integrante desta visão está a percepção do professor como agente messiânico, abnegado, com uma missão na terra e na vida: salvar seus alunos da ignorância, abrir-lhes as portas da oportunidade. Mas esta visão não nasce por geração espontânea no senso comum, e tampouco é explorada apenas por políticos desde os mais ingênuos até os mais inescrupulosos. É na verdade uma visão construída e distribuída hegemonicamente, pertencendo ao consenso da sociedade civil, que dela se encontra inteiramente persuadida. Lançar luz sobre ela, contestá-la, perceber e revelar as complexas teias que se entremeiam para compor a educação e a instituição escolar é condição indispensável se se quer pensar a escola, e mais ainda se se quer transformá-la.

Referência, na minha perspectiva, obrigatória em uma discussão sobre crise é Boaventura de Sousa Santos. Embora este não tenha a escola como objeto de estudo, ou pelo menos como objeto prioritário de estudo, seu pensamento sobre a

crise social e científica de paradigma contribui importantemente para pensar a crise da escola, se a compreendemos como instituição histórica e socialmente situada.

A primeira frase de Boaventura no Prefácio a *A Crítica da Razão Indolente* dirá: “Há um desassossego no ar” (SANTOS, 2000, p. 41). O desassossego de que fala decorre da “desorientação dos mapas cognitivos interaccionais e sociais em que até agora temos confiado” (SANTOS, op. cit., p. 41), e do fato de os novos mapas que começam a se descortinar serem ainda demasiado tênues. Santos caracteriza a sociedade do nosso tempo como uma sociedade intervalar, de transição paradigmática: aquilo que à superfície manifesta-se como um período de crise deve ser percebido, em um nível mais profundo, como um período de transição paradigmática (SANTOS, op. cit., p. 49). O paradigma da modernidade, ousado, ambicioso, vasto, por isso mesmo “contém as sementes do seu próprio fracasso: promessas incumpridas e défices irremediáveis” (SANTOS, op. cit., p. 50). Nessa crise de paradigma, que é societal, insere-se a crise do paradigma da ciência moderna, com seu modelo de racionalidade totalitário que “nega carácter racional a todas as formas de conhecimento que se não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, op. cit., p. 61). Esta crise exige que emerja um novo paradigma, que seja ao mesmo tempo científico (o paradigma de um conhecimento prudente) e social (o paradigma de uma vida decente), no qual o conhecimento-emancipação – que no paradigma moderno foi hegemonizado e recodificado pelo conhecimento-regulação – possa ser reinventado, de modo que “o optimismo seja mais fundado e a racionalidade mais plural e onde, finalmente, o conhecimento volte a ser uma aventura encantada” (SANTOS, op. cit., p. 74), ou ainda volte a ser “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos” (SANTOS, op. cit., p. 84).

Neste momento de transição paradigmática, onde se situa a escola? Como vê ela esse período de transição? Qual o seu papel? Boaventura Santos, em entrevista a Rosa Soares Nunes (2005, p. 91-92), aponta a história da Educação como a “história da dominação de um certo paradigma”, e o projeto da escola moderna como o autor de uma “criação destrutiva”, qual seja, a criação “da ideia de um conhecimento ao qual é dado o privilégio institucional de se arvorar como conhecimento único”, um conhecimento que existe pela destruição de todos os outros. Para ele, a discussão de crise paradigmática põe de modo natural e inevitável em crise e em discussão o papel da escola:

Ora, se eu ponho em causa, quer o paradigma social, quer o paradigma do conhecimento, no cruzamento desta problematização está, exactamente, a Escola institucional. [...] Porque o papel da Escola é aquele que faz a junção entre os dois paradigmas. Isto é: é onde se ensina a viver numa certa sociedade; é onde se dá uma certa forma de conhecimento para se funcionar socialmente dentro de um certo paradigma social (SANTOS *apud* NUNES, 2005, p. 92).

O desassossego que Boaventura respira no ar também se respira no ar da escola. Há um desconforto nesse ar, há uma evidente falta de perspectiva. Veêm-se tentativas e experiências que buscam estabelecer novas práticas, novas relações interpessoais, novas relações com o conhecimento no interior da escola. No entanto, estas apresentam-se de modo geral isoladas e desarticuladas, com baixo poder de impacto e sem de fato produzir rupturas na estrutura e no projeto vigente de escola. Torna-se difícil não perceber a escola como uma engrenagem tão evidentemente conformadora de sujeitos dóceis (POPKEWITZ, 2001), tão *incapaz de* e desinteressada em criar subjetividades rebeldes (SANTOS, 2007). No horizonte da escola de hoje, parece não haver mais uma utopia pela qual lutar. Boaventura Santos traz um alento quando se posiciona por dar continuidade à ideia de emancipação social, contra as visões que se rendem à teoria do “fim da história”. Contudo, alerta:

o problema é que não podemos continuar pensando-a [a emancipação social] em termos modernos, pois os instrumentos que regularam a discrepância entre reforma e revolução, entre experiências e expectativas, entre regulação e emancipação, essas formas modernas, estão hoje em crise. Entretanto, não está em crise a ideia de que precisamos de uma sociedade melhor, de que precisamos de uma sociedade mais justa (SANTOS, 2007, p. 18).

Não parece forçado transportar o pensamento de Boaventura sobre a sociedade para a escola. Em uma contemporaneidade que viu ruir tantas utopias, precisamos talvez de outras que dêem sentido e movimento ao nosso presente. Enquanto isso, a lição de Boaventura ainda é prudente: “nada se consegue de hoje para amanhã. De fato, a paciência da utopia é infinita” (SANTOS, *op. cit.*, p. 102).

Esta é a perspectiva através da qual olho para a escola tentando compreender seu atual momento: a que considera que as sociedades vivem um período de transição da modernidade para a pós-modernidade – e que essa transição implica que forças atuam ora em um sentido, ora em outro; ou, ainda, que em um mundo que velozmente se move no fluxo da pós-modernidade, encontram-se ainda componentes e instituições firmemente assentadas na modernidade. Entre

estas últimas desponta a escola, guardiã e transmissora de valores caros a essa condição. Entre as muitas referências a essa situação, destaco as de Hargreaves (2003)¹ que utilizei em epígrafe a esta seção, em que diz que as escolas são, ao mesmo tempo, símbolos e sintomas do mal estar da modernidade (p. 56). É ele também que identifica as escolas, no fragmento a seguir, como “instituições modernistas paradigmáticas”. Embora refira-se especificamente às escolas secundárias, os traços que ele aponta podem ser estendidos de modo genérico à escola que vemos:

As escolas secundárias atuais são, em sua imensa maioria, instituições modernistas paradigmáticas. De tamanho enorme, balcanizadas em um montão de cubículos burocráticos conhecidos como departamentos, e precariamente articuladas mediante esse labirinto geométrico denominado “horário escolar”, as escolas secundárias fizeram esforços denodados para dar oportunidade e possibilidade de estudo a uma grande quantidade de jovens, mas a um custo significativo. Conseguiram-no provocando a impessoalidade e a alienação de seus alunos, e a inflexibilidade burocrática e a falta de sensibilidade ante a mudança de seus professores. (HARGREAVES, op. cit., p.55)

Pérez Gómez (2000, p. 11)² é outro autor que evidencia o descompasso entre a escola, com seus modos de conduta, pensamento e relações próprios da cultura moderna, e uma sociedade que passa por transformações e mudanças radicais:

Parecemos carecer de iniciativa para enfrentar exigências novas porque, definitivamente, encontramos-nos capturados pela presença imperceptível e pertinaz de uma cultura escolar adaptada a situações pretéritas. A escola impõe, lentamente mas de maneira tenaz, modos de conduta, pensamento e relações próprios da instituição que se reproduz a si mesma, com independência dos câmbios radicais que se provocam no entorno. Os docentes e estudantes, ainda que vivendo as contradições e os desajustes evidentes das práticas escolares dominantes, acabamos reproduzindo as rotinas geradas pela cultura da escola, com o objetivo de conseguir a aceitação institucional.

E conclui:

A escola, que sempre caminhou a reboque das exigências e demandas sociais, tem respondido aos padrões, valores e propostas da cultura moderna, inclusive quando proliferam por toda parte as manifestações de suas lacunas, deficiências e contradições. É preciso, portanto, analisar os valores que definem a modernidade, e sua progressiva deterioração, para compreender tanto o valor social como a fossilização e deterioração de sua ferramenta mais preciosa, a escola. (PÉREZ GÓMEZ, op. cit., p. 12)

¹ As citações de HARGREAVES 2003 ao longo deste trabalho foram traduzidas por mim para o português, a partir da tradução espanhola.

² As citações de PÉREZ GÓMEZ 2000 encontradas neste trabalho foram traduzidas por mim do original espanhol.

Por sua vez, tanto Boaventura Santos (2001) quanto Tomaz Tadeu da Silva (1995) questionam e discutem a possibilidade de sobrevivência das teorias críticas da modernidade frente aos questionamentos pós-modernistas, de um lado, e aos assaltos neoliberais à educação pública, de outro. Boaventura Santos trata desse aspecto no campo mais amplo das ciências sociais. Tomaz Tadeu da Silva discute a terminalidade do projeto educacional moderno, indagando sobre que bases dar-se-á a crítica educacional de esquerda: “Retiradas as fundações modernistas da nossa crítica, onde ancorar nossa avaliação do presente assalto direitista à educação pública?” (SILVA, 1995, p. 246).

Algo precisará ser dito ainda que em linhas muito gerais sobre como compreendo modernidade e pós-modernidade. No entanto, foge ao objetivo deste trabalho enveredar aqui por discussões e aprofundamentos que podem ser intermináveis. Assim que, do modo mais sucinto possível, diria apenas que ao falar de uma e de outra estou, com Hargreaves (2003), referindo-me a condições sociais, e não tanto a períodos e a marcos temporais (embora se possa relacionar as condições a períodos de tempo). Ambas essas condições sociais abrigam, engendram e articulam relações econômicas, políticas e sociais. Não vou entrar nesses aspectos. Vou, somente, pinçar algumas características, de uma e de outra, que me parecem privilegiadas para a discussão trazida aqui. Como, por exemplo, no caso da modernidade, a fé na ciência e no progresso da humanidade, a certeza científica e técnica evidenciando uma racionalidade fechada e pouco flexível, visões lineares e separadas de tempo e espaço, a explicação do mundo através de grandes esquemas explicativos. A condição pós-moderna, por sua vez, caracteriza-se a partir do desmonte dos pressupostos e certezas da modernidade: como alertou Pérez Gómez (2000, p. 20-21), o próprio termo pós-modernidade remete para a centralidade conceitual do substantivo *modernidade*; o prefixo *pós* apenas indica uma atitude de superação ou mesmo de negação dessa modernidade, mas esta constitui o núcleo de atenção e é em relação a ela que se irá procurar caracterizar o pensamento pós-moderno. Assim, na pós-modernidade, em todos os âmbitos, o que se vê é o desvanecimento e o colapso das certezas.

Uma das peculiaridades que definem a pós-modernidade em relação à modernidade, e que me parece central para a compreensão da escola neste

momento de tantas inquietações, incertezas e tentativas angustiadas, por vezes cegas, de ruptura, é aquela que a literatura trata como o *fim das grandes narrativas*.

O projeto da escola da modernidade é constituído delas. Na síntese de Silva (1995, p. 247), são “as explicações globais e totalizantes sobre o mundo e a sociedade. [...] Elas representam tentativas de ordenar, classificar, controlar a organização e a interação social”.

Pérez Gómez (2000) pontua que as grandes narrativas, ou grandes relatos, são construídos pela racionalidade moderna, instaurada a partir da ilustração iluminista francesa, com base em modelos da Verdade, da Beleza, do Bem, da Razão. Segundo ele,

Os “grandes relatos” se constituem no marco interpretativo privilegiado da história da humanidade, impondo uma representação ordenada e consentido ao devir errático dos acontecimentos humanos. Pretendem abarcar a toda a humanidade, afetando todas suas dimensões fundamentais de experiência individual e coletiva. Em particular os cânones que definem a Verdade, a Bondade e a Beleza. (PÉREZ GÓMEZ, op. cit., p. 21)

Aponta ainda o mesmo autor que é a crença nessa racionalidade, nesse “império da razão”, que leva a sociedade moderna a buscar o modelo único de Bem, de Belo, etc., e

[...] a estabelecer o procedimento perfeito e objetivo de produção do conhecimento científico, assim como a derivação lógica, precisa e mecânica de suas aplicações tecnológicas [...]; a conceber o modelo ideal de organização política; a reafirmar o sentido linear e progressivo da história; a privilegiar o conhecimento dos especialistas e das vanguardas; a estabelecer hierarquia entre as culturas; a definir um modelo ideal de desenvolvimento e comportamento humano [...]; a legitimar a imposição social, interna e externa, de tais modelos. Enfim, a impor como privilegiada uma forma particular de civilização. (PÉREZ GÓMEZ, op. cit., p. 21)

É fácil perceber o que todas essas questões têm a ver com a escola. É ela a encarregada da transmissão, perpetuação e validação desses valores e pressupostos. É ela a guardiã zelosa das grandes narrativas. Diz Silva (1995, p. 247):

A ideia de educação, que é parte essencial do senso comum moderno, está montada nas narrativas do constante progresso social, da ciência e da razão, do sujeito racional e autônomo e do papel da própria educação como instrumento de realização desses ideais.

E acrescenta aqui, como pressuposto à educação moderna, o sujeito moderno:

a possibilidade da educação e da pedagogia repousa precisamente no pressuposto da existência de um sujeito unitário e centrado e na finalidade da educação como a construção da sua autonomia, independência e emancipação. Sem o sujeito moderno não há educação moderna. [...] a produção dessa classe particular de sujeito constitui a tarefa central da educação e da escola modernas. (SILVA, op. cit., p. 248)

Ocorre que a nossa cultura, manifesta na vida cotidiana, nas relações com as pessoas e com o mundo físico e simbólico à nossa volta, já não dá mais conta de pressupostos fixos, de princípios absolutos como esses. Podemos a todo momento ver cair por terra algum ícone da modernidade. É simples ver que as verdades são cada vez mais relativas e mais múltiplas, e deixam de ser escritas com maiúscula. E nós, esse sujeito que se queria centrado, dotado de uma consciência unitária, não fragmentada, passamos a ter muitas dúvidas: o que penso sobre o desarmamento doméstico? Votar ou anular o voto nas eleições municipais? O que dizer sobre as políticas de inclusão nas escolas, as quais assumimos como princípio mas às quais, despreparados e desinstrumentalizados, sem sustentação institucional, não conseguimos responder de modo satisfatório? Posso dizer aos meus alunos que sou favorável à descriminalização das drogas e ao casamento gay? O que pensar da reconstrução estética de pessoas? E quanto à criação e manejo da vida em laboratório? E como debater o atual papel das igrejas evangélicas no cenário nacional, tendo em vista ao mesmo tempo a liberdade de credo, a liberdade de expressão, e a perspectiva do estado laico? Meus questionamentos se somam a questionamentos de ordem semelhante feitos por Hargreaves sobre

[...] o colapso das certezas com respeito à sabedoria recebida e às crenças estabelecidas: o sol é bom, mas agora já não é; supõe-se que o álcool é prejudicial à saúde, até que se anuncia que o consumo de pequenas quantidades de vinho tinto *reduz*, na realidade, o nível do colesterol; o informe de imprensa publicado pelo cartel colombiano da droga a respeito de a cocaína ser rica em fibra não passa de uma piada que põe de manifesto a desconcertante onipresença e perversidade dessas incertezas científicas. A ciência já não parece capaz de mostrar-nos como viver, ao menos com certa certeza e estabilidade. Nas sociedades pós-modernas a dúvida está em toda parte, a tradição bate em retirada e as certezas morais e científicas perderam sua credibilidade. (HARGREAVES, 2003, p. 84) (itálico do autor)

Estes exemplos, entre milhares frente aos quais temos que nos posicionar cotidianamente, já não admitem a simplicidade das posições contra ou a favor.

Quando as coisas eram mais duais, era muito mais simples. Hoje qualquer uma dessas questões abre portas a inúmeras nuances, e qualquer opção comporta ser seguida de um “mas”. Ou, como diz Jorge Larrosa, de um “‘não sei’ constitutivo de uma ética interrogante que convoca o pensamento”³.

Semelhante a essa perplexidade que nos assalta nas questões do dia-a-dia, é a perplexidade sentida por professoras e professores ao perceberem se esfumar os fundamentos sobre os quais viam assentadas suas práticas. A cultura crítica – segundo Pérez Gómez (2000, p. 19) “o conjunto de significados e produções que nos diferentes âmbitos do saber e do fazer os grupos humanos foram acumulando ao longo da história” – também está em crise. Diz o autor:

Não é difícil constatar que a crise atual na cultura crítica está influenciando substancialmente no âmbito escolar, provocando, sobretudo entre os docentes, uma clara sensação de perplexidade, ao comprovar como se desvanecem os fundamentos que, com maior ou menor grau de reflexão, legitimavam ao menos teoricamente sua prática. Quais são os valores e conhecimentos da cultura crítica atual que vale a pena trabalhar na escola? Como identificá-los e quem os define? (PÉREZ GÓMEZ, op. cit., p. 76).

De fato, e em concordância com o que diz Pérez Gómez, a escola como instituição tem sido o fiel reflexo dos valores e contradições da cultura moderna. Todos os traços da modernidade são encontrados ali. A escola transforma, para este autor, a aventura do conhecimento humano em “um conjunto abstrato de resultados objetivos e descarnados”, ao mesmo tempo em que restringe o conceito de cultura ao da civilização ocidental, “propondo como natureza humana os traços que definem o modelo de ser humano, de verdade, de bondade e de beleza que constitui o cânone clássico do ocidente” (PÉREZ GÓMEZ, op. cit., p. 77).

Em consequência a escola não só ignora as peculiaridades e diferenças do desenvolvimento individual e cultural, impondo a aquisição homogênea, a maioria das vezes sem sentido, dos conteúdos perenes da humanidade, mas também esquece ou despreza de modo geral os processos, contradições e conflitos na história do pensar e do fazer, e restringe o objeto do ensino ao conhecimento, desatendendo assim ao amplo território das intuições, emoções e sensibilidades, assim como às exigências coetâneas das mudanças radicais e vertiginosas no panorama social. (PÉREZ GÓMEZ, op. cit., p. 77)

Não admira que os docentes nos sintamos em crise. Ela existe. Não é, contudo, a crise individual de cada professor com seus alunos e com sua disciplina.

³ Em aula no Seminário Palavras e Imagens Para uma Ética do Olhar, ocorrido em Pelotas em 03-04 de setembro de 2008, parte do II Seminário de Pesquisa: Políticas de Subjetividade e Práticas de Diferença em Educação, realização do PPGE/UFPEL e PPG/UNISINOS.

É uma crise da escola como instituição promotora de um projeto educacional atravessado por contestações, projeto esse que pertence a uma sociedade, a uma cultura, a um modelo de ciência, em crise por verem ruir seus pressupostos.

Tenho percebido a nós, professores, como seres muito solitários nas nossas experiências de docência. Por inúmeros fatores, fechamos as portas das nossas salas de aula e damos nossas aulas acreditando estar protegidos da invasão daquilo e daqueles que ficaram do lado de fora. Também não olhamos para o lado de fora. Somos muito autocentrados, procuramos resolver sozinhos os problemas que constatamos. Pouco conhecemos do trabalho uns dos outros. Não nos expomos. Não possuímos a segurança que permite a exposição, tememos a crítica dos nossos pares. Nosso tempo de permanência na escola é curto e as tarefas são muitas. Não temos tempo para a troca de experiências e para o trabalho compartilhado. Somos possessivos e reservados em relação à *nossa* sala de aula. Transformamos nossa sala de aula em uma ilha, de modo que temos um conjunto de ilhas, isoladas umas das outras, incomunicáveis entre si, que defendemos com unhas e dentes dos assaltos do mar turbulento da escola.

Minhas percepções a esse respeito encontram amparo teórico nas elaborações de Correia e Matos (2001) a partir de entrevistas com professores portugueses, evidenciando sua solidão e seu sofrimento profissional em um contexto de crise da escolarização. Minha metáfora da ilha é bem menos terrível do que a metáfora utilizada por uma das professoras entrevistadas pelos autores: “A sala de aula é a cela da minha liberdade, é lá que eu me encerro” (CORREIA; MATOS, op. cit., p. 99). Através deste e de outros depoimentos, Correia e Matos vão revelar a construção da sala de aula como um espaço de refúgio à incompreensão, de proteção de um saber-fazer, espaço que é simultaneamente de liberdade e de reclusão:

Sendo um espaço de refúgio, um espaço subjectivamente isolado que resguarda os professores dos olhares profanos, a sala de aula é também, por isso, um espaço inacessível onde o exercício ilusório da autonomia profissional se faz à custa da invisibilidade do trabalho desenvolvido. [...] [A sala de aula é] simultaneamente um espaço de sobrevivência e um espaço de consagração de um novo individualismo profissional vivido na solidão e num sofrimento profissional que é produzido e reproduzido numa solidariedade ritualizada e defensiva que, mais do que a regulação da palavra, promove a gestão dos silêncios (CORREIA; MATOS, op. cit., p. 100).

Tudo isso faz com que tendamos a não enxergar além da nossa ilhazinha. Tomamos como exclusivamente nossos os problemas que enxergamos. Podemos aceitar que os colegas tenham lá os seus problemas, mas os nossos são sempre maiores e piores. Somos pouco capazes de um olhar abrangente e articulado. No entanto, sem que desenvolvamos esse olhar; sem que percebamos que a crise não é meramente nossa, nem meramente das disciplinas que ministramos; sem que compreendamos que a crise é maior do que nosso entorno imediato; sem que procuremos entender o que está acontecendo com a escola enquanto instituição social, que vive uma crise sem precedentes, produzindo professores perplexos e frustrados e alunos enfadados e fracassados – sem essa compreensão, acredito que daremos passos muito curtos no sentido de resolver mesmo os problemas específicos que nos afetam no manejo das nossas salas de aula, quanto mais no sentido de contribuir para melhorar esse quadro.

Para essa tomada de consciência, a escola cumpre papel fundamental. As atitudes individuais dos professores são importantes, necessárias, porém não suficientes. Se nós, professores, nos encerramos em nossas ilhas, é em boa parte porque a escola, enquanto estrutura e organização, viabiliza e mesmo fomenta que isso aconteça. A escola é uma instituição constituída por muitas pessoas, mas paradoxalmente muito pouco coletiva. A escola é, por sua vez, outra ilha, que se articula pouco com o mundo onde se insere e com o movimento da vida nesse mundo, mas que também articula pouco a sua vida interna. É papel da escola combater a pulverização de trabalho e pensamento que ocorre em seu interior, com políticas que apontem para construção e saídas coletivas. Alarcão (2001), em analogia com o conceito de professor reflexivo, postula uma *escola reflexiva* – aquela “que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico, simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, op. cit., p. 25). Para a autora,

Em uma organização com essas características, os seus membros não podem ser meramente treinados para executar decisões tomadas por outrem, não podem ser moldados para a passividade, o conformismo, o destino acabado. Ao contrário, devem ser incentivados e mobilizados para a participação, a co-construção, o diálogo, a reflexão, a iniciativa, a experimentação. Uma organização inflexível, com uma estrutura excessivamente hierarquizada, silenciosa no diálogo entre setores, cética em relação às potencialidades dos seus membros, descendentemente

pensada em todas as suas estratégias, estará fadada ao insucesso (ALARCÃO, op. cit., p. 26).

Isto exige que a escola, instituição, “tenha capacidade de ler os ambientes e de agir sobre os ambientes. Por isso, a escola não pode fechar-se em si mesma, mas abrir-se e pensar-se estratégica e eticamente” (ALARCÃO, op. cit., p. 28).

2.2 Violência simbólica, arbitrário cultural, os excluídos do interior; fracasso escolar, fracasso na escola: Bourdieu e Charlot

Mesmo não ignorando que de modo geral todo o sistema educacional, incluídas as redes escolares privadas, partilha dificuldades comuns, toda a reflexão que faço sobre a escola e sobre a crise que esta vive dirige-se à escola pública. O projeto de escola caro à modernidade – o de uma escola de massas, com universalização do acesso, é o da escola pública. É para ela que se voltam as expectativas dos estudantes das classes populares e de suas famílias de adquirir os conhecimentos socialmente valorizados que, acreditam, lhes permitirão inserir-se com dignidade na vida social e no mercado de trabalho. É lá que estes estudantes se deparam com uma cultura e uma língua estranhas a eles, às quais devem responder e segundo cujas normas devem agir. É lá que eles reagem. É lá que fracassam. É lá que os professores vivem os grandes impasses de lidar com alunos que resistem a aprender, é lá que os professores mais adoecem, onde perdem seu norte, onde se perguntam sobre o sentido daquilo que aprenderam em seus anos de formação, visto que nada parece aplicar-se ou dar certo ou fazer sentido frente às dificuldades com que se encontram. Esta é a escola que vejo perdida hoje, com dificuldades concretas de construir pontes com o mundo em geral – e com a sociedade na qual está inserida em particular –, com dificuldade de construir pontes com a vida que pulsa fora dela em velocidade cada vez maior. Esta é a escola que vejo em crise. E é ela que me interessa investigar e entender.

Um autor que, em relação ao paradigma funcionalista vigente nos anos 60, revolucionou o modo de ver e interpretar a escola em termos de seu papel e de sua função foi Pierre Bourdieu. Apesar de já se terem passado quarenta anos dos estudos iniciais de Bourdieu sobre a escola, desvelando os mecanismos pelos quais

esta cumpria sua função de conservação social e de reprodução da cultura e da ideologia dominantes, seus aportes ainda são hoje fundamentais para se pensar a escola. Bourdieu estudou o sistema educacional francês, no qual a escola pública é o espaço para onde afluem estudantes das diferentes classes sociais – diferentemente do caso brasileiro, de grande clivagem social, em que a escola pública, via de regra, destina-se com exclusividade aos filhos das classes populares, já que as famílias mais abonadas enviarão seus filhos a escolas privadas. Isto lhe permitiu estabelecer comparações entre resultados escolares desiguais de alunos das classes populares, classes médias e classes altas, submetidos a um mesmo sistema e a uma mesma cultura escolar. Esta diferença, contudo, tampouco parece comprometer o alcance de suas descobertas e teorizações quando olhamos a escola pública brasileira.

Reconhecer a importância do pensamento de Bourdieu no campo da educação não significa desconhecer questionamentos e críticas amplamente apontados a aspectos de seu projeto teórico. Estas críticas de maneira geral estruturam-se em torno de limitações percebidas na perspectiva bourdieuana, no que diz respeito a uma concepção tida como reducionista da subjetividade humana e a uma visão determinista da reprodução, que não admite a possibilidade de que diferentes contextos de escolarização possam fazer diferença sobre os resultados de aprendizagem. Em relação a esses contextos Nogueira e Nogueira (2004, p. 118) referem, nomeadamente, “o efeito da escola, da sala de aula e, sobretudo, do professor sobre as aquisições dos alunos”. Mesmo seus críticos, no entanto, costumam creditar-lhe o estabelecimento de um campo de pensamento, e muitos desenvolveram perspectivas ampliadoras a partir dele. Entre estes Dubet (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 11), por exemplo, declarou que

Todo sociólogo da educação passa pela teoria da reprodução e se confronta a ela, pois não há realmente outra que seja, ao mesmo tempo, uma teoria da escola, uma teoria da mobilidade social, uma teoria da sociedade e uma teoria da ação.

Assim que tomo a contribuição de Bourdieu como relevante para a compreensão da escola e mesmo de seus sujeitos, se se deseja ultrapassar uma visão crédula e mistificadora do papel daquela, visão que a tem como instituição neutra capaz de garantir igualdade de oportunidades a alunos no seu interior e a cidadãos na vida social. Bourdieu distinguiu-se de outros teóricos da reprodução ao

introduzir em seu pensamento noções que pensavam as desigualdades escolares entre crianças de diferentes classes sociais em dimensões que se centravam na cultura transmitida por suas famílias e na relação estabelecida entre essas e a cultura escolar. Ainda que identificado pela crítica contemporânea pelo que é percebido como uma visão determinista de sujeito, os conceitos de Bourdieu de capital cultural⁴ e particularmente de *habitus*⁵ buscam sim instaurar uma dimensão que, no seu tempo e contexto, abre espaço à subjetividade, rompendo tanto com as concepções correntes do subjetivismo – que via o mundo social como resultado da ação individual dos sujeitos – quanto do objetivismo – que via o mundo social como uma realidade externa ao indivíduo, que determinava suas ações (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 21). Ao mesmo tempo que rompia com ambas essas visões, o campo conceitual estabelecido por Bourdieu propunha a síntese que as superava, relacionando ação e estrutura e defendendo uma teoria da prática que articulasse elementos objetivos e subjetivos.

No rumo em que venho procurando organizar aqui o meu olhar sobre a escola pública e sobre elementos que contribuam para compreender o que está sendo visto como crise do ensino, com recorte na crise do ensino da língua inglesa, interessam-me especialmente as noções bourdieuanas de capital cultural, violência simbólica e arbitrário cultural.

Ainda que de forma ligeira e simplificada, imposta pelos limites deste trabalho, e sem a pretensão de dar conta do sistema complexo construído pelo autor, desejo apontar a importância de compreender estas ideias de Bourdieu: como as trajetórias escolares das crianças de classes populares são afetadas pelos construtos culturais herdados de suas famílias e de seu meio, que as posicionam diferentemente no interior da escola em relação às crianças de classes privilegiadas, que já chegam à escola levando em sua bagagem a cultura valorizada por esta. Estes dois grupos de

⁴ No parágrafo de abertura de *Os três estados do capital cultural*, Bourdieu (1998) diz: “A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes ou frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre às classes ou frações de classe”. Na síntese de Nogueira & Nogueira (2004, p.40), Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo capital cultural para referir-se ao “poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes”.

⁵ [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações – e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...]. (BOURDIEU, 1983, p. 65)

crianças têm, então, desde sua escolarização inicial, arrancadas desiguais. Esta desigualdade inicial é mascarada pela escola, que lava suas mãos em relação à clivagem social e cultural ao pautar-se por um princípio de igualdade formal: entendendo que a todos os alunos são dadas oportunidades iguais e que a eles cabe aproveitá-las por meio de seu esforço individual, a escola nega uma diferença inicial, e ao negá-la aprofunda-a e a reproduz:

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 1989, p. 10-11).

O ensino que a escola transmite, os métodos e técnicas que utiliza para isso e os critérios de avaliação que implementa compõem a cultura escolar. A cultura escolar, aquela reconhecida como válida pela escola, é a cultura dominante. Sua consagração pela escola como superior e como única possível não repousa em nenhum critério de verdade objetivo: este valor que a escola lhe confere é meramente arbitrário. A isto Bourdieu denomina de *arbitrário cultural*. Mas para que a autoridade pedagógica da escola se exerça de modo a poder impor a sua como sendo a única forma cultural verdadeira e legítima, dotada de um valor universal, é necessário que esse caráter arbitrário seja ocultado/dissimulado, e a cultura escolar apresentada como não vinculada a nenhuma classe social, como neutra. Este processo de imposição dissimulada, como se fosse uma verdade universal, de um arbitrário cultural, constitui o que Bourdieu chama de *violência simbólica* (Cf. NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 38).

A escola impõe vários arbitrários culturais. A língua escolar, “que só é uma língua materna para as crianças oriundas das classes cultas” (BOURDIEU, 1989, p. 06), é um deles. Apesar da visão contrária de alguns autores, como por exemplo Snyders (*apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004, p. 114), entendo que os currículos escolares, mesmo com a ressalva das possíveis exceções, são outro. Dentro dos currículos, o ensino de línguas estrangeiras e predominantemente da língua inglesa constitui ainda outro arbitrário cultural. Esse caráter arbitrário do ensino escolar da língua inglesa me parece evidente se considerarmos a relação dos professores de língua inglesa com seu objeto de ensino: sem pretender estar enunciando uma

verdade geral, penso que é fácil constatar duas situações bastante comuns: uma, que os professores de inglês muitas vezes não sabem por que razão e com que objetivo ensinam inglês na escola pública; outra, que, quando têm um discurso a esse respeito, este em geral reproduz o discurso “neutro” escolar: justifica-se ensinar inglês porque esta é a língua universal; ou, ainda, justifica-se ensinar inglês para que os alunos de condições desprivilegiadas possam ter mais oportunidades na vida social e no mercado de trabalho, aproximando-se de seus colegas privilegiados em termos de capital econômico e cultural.

Bourdieu vê os professores como “produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito” (BOURDIEU, 1989, p. 11). Para ele,

os professores partem da hipótese de que existe, entre o ensinante e o ensinado, uma comunidade lingüística e de cultura, uma cumplicidade prévia nos valores, o que só ocorre quando o sistema escolar está lidando com seus próprios herdeiros. [...] o que está implícito nessas relações com a linguagem é todo o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. [...] é a hierarquia dos valores intelectuais que dá aos manipuladores prestigiosos de palavras e ideias superioridade sobre os humildes servidores das técnicas (BOURDIEU, op. cit., p. 11-12).

Apartados daquilo que é valorizado pela escola em termos de língua e de cultura – separação esta que é muitas vezes, mesmo que ingênua e bem intencionadamente, promovida ou alimentada por seus professores – os alunos das classes populares vão interiorizando a convicção de que seu destino escolar é limitado. Sucessivas derrotas vão gerar moral baixo, baixa auto-estima, uma imagem negativa de si. É o insucesso escolar engendrando o insucesso escolar. É a escola, através de mecanismos perversos de seleção, produzindo no seu interior os seus excluídos – os *excluídos do interior* (BOURDIEU *apud* NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

Charlot estabelece um debate com Bourdieu no interior do campo do marxismo – ou, conforme ele diz em entrevista a Jaime Giolo (CHARLOT, 2005, p. 15), do neomarxismo. Define-se como neomarxista porque

levanto o problema do sujeito e da filosofia dos sistemas simbólicos que nem Marx, nem o marxismo, conseguiram trabalhar satisfatoriamente. Somos sujeitos. Somos sujeitos histórico-sociais, mas somos sujeitos. Nesse sentido, eu sou neomarxista (op. cit.).

A perspectiva de Charlot em relação a Bourdieu é de que a deste, ao analisar o sistema educacional em termos de posições sociais, é necessária, mas não é suficiente (CHARLOT, op. cit., p. 19). E não é suficiente porque não consegue dar conta do conceito de sujeito. Embora este último tenha-se preocupado em construir teorizações, como a de *habitus*, visando mediar realidades objetivas e subjetivas, Charlot entende que esse conceito, apesar de compreender uma dimensão subjetiva, é construído na lógica do social. Para Charlot, o *habitus* consiste em *psiquismo de posição*:

Bourdieu introduz em sua teoria um lugar para o psíquico, porém esse lugar é ocupado por algo social, o que permite dispensar o conceito de sujeito. O *habitus* é um conjunto de disposições psíquicas, mas esse psiquismo não é pensado em referência a um sujeito, é um *psiquismo de posição* (CHARLOT, 2000, p. 35).

Charlot aponta que esse conceito é válido dentro de certos limites. A análise com base no *habitus* é pertinente para analisar a relação de um grupo, ou de uma figura representativa desse grupo, com o saber, mas não a de um sujeito que pertença a este grupo:

A sociologia de Bourdieu é perfeitamente legítima (e muito interessante) nos limites que se fixa. Mas ela tem como objeto posições sociais, agentes sociais, e não permite pensar a experiência escolar, notadamente essa forma de experiência que a noção de fracasso escolar designa. A experiência escolar é a de um sujeito, e uma sociologia da experiência escolar deve ser uma sociologia do sujeito (CHARLOT, op. cit., p. 38).

Pensar o aluno como sujeito singular, além de sujeito social, é o que permite examinar sua relação com o saber, relação que é particular dos diferentes sujeitos posicionados no interior do mesmo grupo social. Isto é o que, para Charlot, permite explicar por que razão alguns alunos de famílias populares são bem sucedidos na escola, apesar da probabilidade de fracasso apontada por sua origem social e cultural. A isto chama de *êxitos paradoxais* (CHARLOT, 2005, p. 26).

A preocupação de Charlot, assim como a de Bourdieu, é o fracasso escolar das crianças e jovens das classes populares. O que Charlot (2000; 2005) faz, contudo, ao sublinhar a dimensão de sujeito do aluno, é analisar esse fracasso em termos da relação desse sujeito que é aluno com o saber, o que lhe permite realizar aquilo que chama de uma leitura positiva da realidade social e escolar.

Charlot (2000, p. 17) argumenta que a noção de fracasso escolar remete sempre a uma ausência, uma recusa, uma transgressão – ausência de resultados,

de saberes, de competência; recusa de estudar, transgressão de regras. Para ele, explicar em termos de carência não é explicar: “Quando se fala em termos de carência, epistemologicamente não se produz qualquer sentido. Não se pode explicar algo a partir do que não existe” (CHARLOT, 2005, p. 21). Pensar sobre uma ausência, sobre um não-ser, exige uma tradução, e o autor aponta duas vias de tradução do fracasso escolar que permitiriam então pensá-lo. Uma, que identifica com as sociologias da reprodução, pensa e traduz o fracasso como diferença, particularmente como diferença de posições entre alunos, posições que acabam identificando-se com a origem social desses alunos, e a diferença identificando-se com falta. A segunda via, que é a seguida pelo autor e sua equipe de pesquisa, sem negar a diferença, traduz o fracasso escolar em termos das experiências vividas e interpretadas pelos alunos em seus discursos, condutas, histórias. Torna-as seu objeto ao pesquisar a relação dos alunos com o saber. Sua busca é no sentido de explicar o que aconteceu ao aluno em situação de fracasso, e não o que lhe faltou:

Fala-se da exclusão, por exemplo. Não é bem claro esse conceito de exclusão. Ninguém fica, simplesmente, excluído, completamente excluído. Você pode ser excluído de um lugar, mas quando você está excluído de um lugar, você existe em outro. Eu quero saber onde é esse lugar e quem está lá [...] Os que falam em termos de exclusão, via de regra, não levam em consideração onde está e o que está fazendo o excluído. Nesse discurso, o excluído parece ter deixado de existir (CHARLOT, 2005, p. 21-22).

É a isto que Charlot se refere quando insiste que o dominado, por mais dominado que seja, é ainda um sujeito:

Raciocinar em termos de carência é pensá-lo [o dominado] como um objeto incompleto, do ponto de vista do dominante, que se situa como sujeito completo e vê e trata o dominado como objeto. Procurar compreender o fracasso como uma situação que advém durante uma história é considerar que todo indivíduo é um sujeito [...] que interpreta o mundo, resiste à dominação, afirma positivamente seus desejos e interesses, procura transformar a ordem do mundo em seu próprio proveito (CHARLOT, 2000, p. 30-31).

O pensamento de Charlot atraiu-me justamente pela relação de positividade que estabelece com a análise da realidade escolar. Esta positividade pode ser criticada como mero otimismo (ele próprio se admite otimista – 2005, p. 21). No entanto, muitos professores, entre os quais me incluo, atravessados por uma boa dose de pessimismo e ceticismo quanto às possibilidades da escola, podem encontrar em Charlot uma outra lógica para pensar o problema da crise da educação

e o problema do fracasso escolar, uma lógica que não encontra seu ponto de chegada na constatação da carência, da ausência, da falta:

[...] insistimos sobre a relação com o saber na compreensão das lógicas de vida dos alunos fracassados, as lógicas dos alunos e das famílias populares. Mostramos que essas lógicas são diferentes das da instituição escolar, são diferentes, inclusive, das dos professores. Consideramos que se deve levar em consideração essa lógica para que seja construído um percurso pedagógico no qual os alunos das classes populares realmente melhorem em termos de apropriação do saber (CHARLOT, 2005, p. 22).

Charlot (op. cit., p. 22-23) analisa o fracasso escolar e a relação dos alunos com o saber buscando elucidar o *sentido* atribuído pela criança de famílias populares a ir à escola, a estudar, a aprender. Decorrente do problema do sentido, identifica o aspecto do prazer – prazer que não é contraditório a esforço, mas que é contraditório a falta de sentido. É na busca da compreensão desse sentido e da lógica que o aluno, que não são o mesmo sentido e a mesma lógica para o aluno de classes populares e para a escola (Bourdieu diria que esta impõe os seus como únicos), que Charlot propõe que se aborde a relação do aluno com o saber, para a tradução do fracasso escolar.

2.3 Nem vilão nem vítima: existe um espaço entre a culpabilização e a complacência? Onde se situa o professor face ao fracasso de seus alunos?

Charlot aponta para a existência de diferentes lógicas – da escola, do aluno, do professor – cuja compreensão é necessária para que se pense e se entenda a crise da educação e o problema do fracasso escolar. Se é assim, pode-se pensar que escola, alunos e professores estabelecem suas relações com o saber segundo diferentes lógicas. Já para Bourdieu (1989, p. 11), os professores são “produtos de um sistema voltado para a transmissão de uma cultura aristocrática em seu conteúdo e espírito”. Ao ver os professores como “produtos do sistema”, Bourdieu os identifica com a transmissão dos valores escolares da cultura aristocrática. Este modo de ver, parece-me, presta-se a duas possíveis interpretações do papel desempenhado pelos professores em relação ao fracasso escolar. São interpretações que à primeira vista se opõem, mas que produzem um efeito comum: o

de desresponsabilizar o professor diante dos resultados (os maus!) escolares de seus alunos. De um lado, se o professor é visto como uma peça na engrenagem do sistema escolar conservador, a serviço da transmissão de seus valores, é identificado com esse próprio sistema, não sendo, subjetivamente, responsável por seus resultados – a responsabilidade é do sistema escolar. De outro, se o professor é produto do sistema, como o são os alunos, é tão vítima deste quanto os alunos – e aí a responsabilidade é da sociedade. Charlot (2000, p. 29) enfatiza que a teoria do fracasso escolar, fundamentada na origem e na deficiência dos alunos provenientes de famílias populares em uma relação de causalidade, permite que se analise o fracasso excluindo da análise a prática docente, isentando os professores de crítica direta e proporcionando-lhes importantes benefícios ideológicos, visto que também eles, além dos alunos e suas famílias, seriam vítimas das desigualdades produzidas socialmente e reproduzidas pela escola. Interessa-me a visão de Charlot, porque sua crítica permite pensar o professor como sujeito, capaz de protagonismo, com responsabilidades (e responsabilidade não significa culpa) frente ao problema do fracasso de seus alunos e com possibilidades de fazer diferença através de suas práticas.

Gimeno Sacristán (1995, p. 64), por sua vez, identifica no discurso pedagógico dominante aquilo que denomina “uma hiper-responsabilização dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino”, em face do que propugna que se estabeleça a “relativa irresponsabilidade” dos professores em relação à prática. Com isto, não pretende isentar os professores de responsabilidade, mas sim enfrentar o equívoco de posições – ingênuas ou não – que, apostando na criatividade e na autonomia dos professores, atribuem a estes a responsabilidade por decisões individuais que dariam conta dos problemas que configuram o fracasso escolar. O que Gimeno Sacristán postula é que “o trabalho dos professores é condicionado pelos sistemas educativos e pelas organizações escolares em que estão inseridos” (op. cit., p. 71), apontando para uma dialética entre decisões individuais, normas coletivas, autonomia e princípio da irresponsabilidade frente à prática. O autor ressalta a realidade do posto de trabalho dos professores, o contexto real da ação docente:

Quando se responsabiliza os professores por aquilo que acontece nas aulas, esquece-se a realidade do contexto de trabalho. As regras a que a realidade do “posto de trabalho” do professor se submete encontram-se bem definidas antes de ele começar a desempenhar “muito pessoalmente”

o papel preestabelecido. [...] A autonomia dos professores exprime-se dentro de regras bastante definidas que obrigam as acções profissionais a uma acomodação às situações reais. [...] As ideias acerca da autonomia dos professores obscurecem, muitas vezes, o contexto real da acção docente. De um modo geral, os discursos sobre os professores esquecem que as margens de autonomia estão balizadas por questões políticas e históricas, que condicionam o diálogo entre a teoria e a prática (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 72).

Gimeno Sacristán, contudo, explicita uma posição claramente não-reprodutivista, deixando claro que “a imagem do professor completamente autônomo é tão irreal como crer que as suas respostas são acções meramente adaptáveis a situações herdadas” (op. cit., p. 72). Entende ele que, ao lado das forças restritivas e condicionantes atuando nas escolas, existem margens para a resistência, a negociação, a expressão da individualidade profissional:

As situações escolares não se limitam a reproduzir cultura para os alunos e cultura profissional para os professores, pois também contribuem para a recriação destas culturas (GIMENO SACRISTÁN, op. cit., p. 73).

O autor prossegue sublinhando a importância de relacionar o profissionalismo docente com todos os contextos que definem a prática educativa: “O docente não define a prática, mas sim o *papel* que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa” (GIMENO SACRISTÁN, op. cit., p. 74, grifo meu). A seguir ressalta:

A sua conduta profissional pode ser uma simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, *estimulando o seu pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos* (op. cit., p. 74, grifo meu).

Na minha leitura, Charlot, por um lado, e Gimeno Sacristán, por outro, acabam encontrando-se em um mesmo ponto: um criticando a desresponsabilização dos professores frente aos (maus) resultados escolares, consequência de uma visão que os considera vítimas de uma sociedade que produz uma escola reprodutora de desigualdades; o outro criticando a hiper-responsabilização desses professores, presente no discurso pedagógico dominante instituído pelas políticas educacionais, que centra no professor, dando ênfase a mecanismos como autonomia e criatividade, a responsabilidade pela melhoria da qualidade da educação. Acabam ambos concordando, parece-me, com aquilo que também me parece sensato: os professores não devem, em nome de nada, ser isentos de responsabilidade profissional em relação a sua prática e às dificuldades que constituem o quadro visto

como de fracasso de seus alunos. Esta responsabilidade deve, no entanto, ser dimensionada adequadamente, pois não é absoluta, isolada, individual dos professores e não pode ser vista desvinculadamente das relações estabelecidas nos contextos escolares, em articulação com as políticas educacionais e com as políticas sociais mais amplas. O professor não é nem vilão nem vítima. O espaço onde Charlot e Gimeno Sacristán se encontram é aquele que rejeita, ao mesmo tempo, tanto visões culpabilizadoras quanto visões complacentes do professor.

2.4 O sujeito professor: a pessoa, a formação, a profissão

O amanhã da profissão docente – um amanhã que organize o hoje – não está certamente numa visão idílica do papel da escola e dos professores, cuja ilusão não é mais possível nos dias de hoje (lembre-se, no entanto, que renunciar à ilusão não é renunciar a ter esperança). Os professores não são certamente os “salvadores do mundo”, mas também não são “meros agentes” de uma ordem que os ultrapassa. Só através de uma reelaboração permanente de uma identidade profissional, os professores poderão definir estratégias de ação que não podem mudar tudo, mas que podem mudar alguma coisa. E esta alguma coisa não é coisa pouca.

António Nóvoa

No texto intitulado *Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa*, António Nóvoa (2004) aponta possíveis caminhos para a redefinição da profissionalidade docente. Esta, na tradição da racionalidade técnica moderna – visão dominante também na formação de professores –, vem sendo constituída pela negação, ou pelo esvaziamento, do *eu pessoal* do professor, em benefício do *eu profissional*, o que, segundo Nóvoa, reduz o sujeito professor a suas competências técnicas.

Parece bastante simples de admitir que em uma profissão como a docente – que mobiliza sujeitos em interação – as experiências, vivências, afetos, crenças, emoções dos professores componham as formas como eles se constituem e se manejam no desenvolvimento dessa relação – no caso a relação entre ensino e

aprendizagem, envolvendo professores e alunos. Os componentes que dizem respeito às subjetividades desses atores, aos seus modos de ser, de ver o mundo e de se colocar nele, cada um à sua maneira, que é particular, singular e não se repete da mesma forma no outro, são elementos que constituem esses sujeitos, juntamente com outros de ordem objetiva, técnica, instrumental – e epistemológica. Tão importante quanto isso é perceber que não existe uma ordem de hierarquização ou de precedência entre esses elementos, ou seja, que os primeiros não são menos importantes do que os segundos.

A questão não se torna mais simples se admitirmos que os sujeitos dos tempos em que vivemos – dos tempos pós-modernos, da modernidade tardia, ou de transição de paradigmas – não são mais unitários, centrados, estáveis, portadores de uma identidade fixa. Conforme Stuart Hall (2006), a identidade passa a ser uma “celebração móvel”,

formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. [...] O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas (HALL, 2006, p. 13).

Assim, penso que, ao sermos interpelados sobre o que fazemos, sobre o que somos, poderíamos responder com uma certa graça ao invés de *sou professora*, *sou professoras* – já que não seremos a mesma pessoa nem o mesmo profissional de uma escola para outra, de uma turma para outra, de um dia para outro. E também não somos apenas professoras: às vezes somos mãe, tia, melhor amiga; às vezes somos burocratas, serventes, merendeiras, higienistas, psicólogas; seguidamente somos policiais e juízes. Às vezes somos tudo isto no mesmo dia.

Isto tudo, no entanto, tem efeitos extremamente perturbadores na nossa vida e no nosso exercício profissional. Temos muitas dúvidas, muitas incertezas, que nos geram as mais diversas ansiedades visto que ainda nos imaginamos aquele sujeito centrado do Iluminismo:

um indivíduo totalmente centrado, dotado das capacidades de razão, de consciência e ação, cujo “centro” consistia num núcleo interior, que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia, ainda que permanecendo essencialmente o mesmo – contínuo ou “idêntico” a ele – ao longo da existência do indivíduo (HALL, op. cit., p. 10).

Além de termos muitas dúvidas e incertezas, somos muito exigidos, sofremos muitas pressões, são-nos atribuídas muitas e diferentes missões, tanto pela escola quanto pela sociedade mais ampla. A combinação de tudo isso, a que se agrega a falta de reconhecimento à dignidade da função de professor e uma descompensação entre os esforços e contribuições dos professores e a retribuição simbólica (para não falar da retribuição material) socialmente oferecida a estes, produz, para Correia; Matos (2001), frustração, sofrimento profissional, solidão e desmobilização subjetiva:

Sujeitos a um conjunto de solicitações sociais que transcendem a “esfera de influência” da escola e comprometidos com um conjunto de exigências que não cabem no âmbito da sua ação profissional, subordinados a um processo onde, a par de uma crescente exposição pública, se acentuou o desequilíbrio entre o volume das contribuições profissionais e a qualidade das retribuições simbólicas, os professores encontram, por vezes, na desmobilização subjectiva e na desmoralização das subjectividades profissionais a protecção imprescindível à manutenção de um frágil e precário equilíbrio pessoal que é permanentemente ameaçado por uma erosão profissional resultante, em parte, da enormidade das missões que lhes são atribuídas (CORREIA; MATOS, 2001, p. 17).

No modelo da racionalidade técnica, de base positivista, que presidiu a formação de professores ao longo do século XX e que ainda hoje domina as concepções de formação, há pouco espaço (se é que há algum) para considerações de ordem subjetiva. Esta concepção de formação de professores é calcada na aquisição teórica de conhecimentos disciplinares e de técnicas de aplicação desses conhecimentos, em momentos estanques e ordenados: primeiro se adquire o conhecimento teórico específico; em um segundo momento, aplica-se esse conhecimento na prática escolar. Dessa forma, para Nóvoa (2004, p. 31), “reduz-se a profissão docente a um conjunto de competências e de capacidades, realçando essencialmente a dimensão técnica da acção pedagógica”. Este autor, contudo, aponta que nos tempos pós-modernos em que vivemos, a ciência vem tendendo a uma reinvestida no senso comum e a uma busca pelo reencontro dos sujeitos. Para ele, estes dois movimentos constituem

duas evoluções decisivas, também na arena educativa, na medida em que sugerem um olhar mais centrado sobre os professores, sobre suas vidas e os seus projetos, sobre as suas crenças e atitudes, sobre os seus valores e ideais (NÓVOA, op. cit., p. 32).

Além desta questão, o próprio conhecimento pedagógico costuma, numa verdadeira demonstração de *nonsense*, ser secundarizado, desprestigiado, nos cursos que formam professores. O eixo mestre desses cursos é composto pelas

disciplinas específicas, as quais recebem carga horária e aprofundamento superior, em comparação às pedagógicas. Estas se apresentam de maneira desarticulada em relação às primeiras, além de comumente consistirem de visões panorâmicas e sintéticas do campo educacional, comumente pouco estimulantes e às vezes quase pueris, de modo que os alunos-professores também não vêem nelas a importância que atribuem às demais e sentem-se, na maioria das vezes, pouco desafiados quando não francamente entediados por elas.

Neste caso temos, parece, um exemplo de que a história se faz de constantes retornos – ainda que parciais e não exatamente para o mesmo ponto: se compreendemos, com Nóvoa (2004), que por muito tempo os professores foram vistos como meros transmissores de *saberes disciplinares*; que isto produziu, a partir dos anos 60, uma reação que instalou o *primado da pedagogia*, o que praticamente isentou os professores da necessidade de dominar os saberes de conteúdo de suas áreas em prol do domínio das técnicas e processos pedagógicos; que isto gerou, pelos anos 80, a reação crítica de autores como Shulman (1986), reivindicando a importância de que os professores construíssem conhecimento dos conteúdos de suas disciplinas, juntamente com a capacidade de reestruturá-los e contextualizá-los à situação escolar – parece que desaguamos atualmente em um novo apequenamento ou desprestígio do pedagógico, em favor, agora, de competências técnicas e sem que tivessem sido respondidas, ainda, as preocupações de Shulman.

Considero paradoxal o fato de que os cursos de formação de professores, de modo geral, abordem de modo tão superficial as questões ligadas ao aprender e ao conhecimento da escola enquanto espaço destinado pela sociedade ao desenvolvimento da aprendizagem. Quero dizer, exceções ressalvadas, esses cursos formam professores que não aprendem a aprender, que não aprendem como seus alunos aprendem, que não conseguem enxergar na escola para além do *edifício* em que ela se situa, ignorando que ela é, além disso, um *contexto* de trabalho e um *tempo* de desenvolver e aplicar capacidades (Cf. ALARCÃO, 2001, p. 16-18). Percebem, menos ainda, a escola como o espaço ecológico de *encruzilhada de culturas* de que nos fala Pérez Gómez (2000, p. 17), onde os alunos aprendem pela mediação dos influxos de diferentes culturas – uma cultura crítica, uma cultura acadêmica, uma cultura social, uma cultura institucional e uma cultura experiencial. Ou seja: de fato, na sua formação para a profissão o professor aprende muito pouco para fazer frente a aquilo que se espera dele quando ingressa na escola, não sendo,

portanto, de surpreender, o sentimento de choque de realidade que precisa enfrentar no início da sua docência. E na continuidade da docência, infelizmente, a mera prática despojada da compreensão dessa prática não vai trazer as respostas esperadas e necessárias, gerando muitas vezes no professor mais maduro e mais experiente apenas experiências de fixação a velhos esquemas, de acomodação de problemas, das quais permanecem ausentes a reflexão e a compreensão crítica dos processos protagonizados no espaço escolar.

Estas são apenas pinceladas em aspectos da complexidade que é a discussão sobre formação de professores, campo que nas últimas décadas vem assumindo centralidade nas discussões educacionais empreendidas não só no Brasil como na maioria dos países ocidentais, devido, justamente, ao que se manifesta como resultados insatisfatórios dos processos de escolarização na nossa sociedade (PÉREZ GÓMEZ, 1995, p. 95). Parece natural que, nos debates sobre os problemas da escola, o professor assuma papel de destaque e veja recair sobre si o foco das controvérsias, sendo ele, nas palavras de Pérez Gómez (op. cit., p. 95), “o profissional responsável pela natureza e qualidade do cotidiano educativo na sala de aula e na escola”. Nada mais natural, portanto, que se examine e se pense a respeito da formação desses profissionais, sobre como se constituem professores e no que consiste essa formação. Conforme Nóvoa (2004, p. 33), “não queremos cair na desmedida de pensar que tudo passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância da sua acção como pessoa e como profissional”.

Ao se pensar sobre formação de professores, uma questão que se insinua exigindo um olhar é a que diz respeito à ideia de *profissionalidade*. Esta é uma discussão vasta e de domínio específico. A medida pela qual a entendo como necessária, aqui, é dada porque a vejo como a perspectiva em direção à qual deve orientar-se a formação de professores. Explico perguntando: qual é o horizonte dos cursos de formação de professores? Como se concebem, e para quê se concebem? Com que perspectiva de sujeito lidam? Quem são os sujeitos egressos dos cursos de formação de professores? São profissionais que se interrogam sobre o sentido e a pertinência das decisões em matéria educacional, ou são meros técnicos que se limitam a aplicar corretamente um conjunto de diretivas? (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 76). Assumir a perspectiva da profissionalidade na ação docente

coloca exigências mais complexas às reformas educativas, nomeadamente no que diz respeito à recusa de programas pontuais de formação, e pressupõe o resgate da imagem do professor como intelectual, isto é, como

detentor de um discurso que, incorporando elementos técnicos, exprime as componentes políticas que determinam a prática docente (GIROUX *apud* GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 76).

Tardif (2002) traz uma importante contribuição à discussão sobre formação de professores ao reposicionar a subjetividade dos professores no centro das pesquisas sobre o ensino. A compreensão de que os professores são sujeitos ativos do conhecimento e atores competentes gera consequências importantes – práticas, organizacionais e políticas – relativamente à relação teoria-prática, à pesquisa universitária em educação, e à formação de professores. No que se refere a esta última, sugere que a formação de professores se baseie também nos conhecimentos específicos da profissão e dela oriundos; que se abra espaço nos currículos dos cursos de formação de professores para o conhecimento dos práticos; e que a lógica norteadora da formação passe a ser a *lógica profissional*, e não a *lógica disciplinar*. Propõe, ainda, que a lógica profissional baseie-se na análise das práticas, das tarefas e dos conhecimentos dos professores de profissão; que proceda por meio de um enfoque reflexivo; que leve em conta os condicionantes reais do trabalho docente e as estratégias utilizadas pelos professores na ação docente. Ao considerar, ainda, que “para que os professores sejam sujeitos do conhecimento precisam empoderar-se, agindo como atores autônomos de suas próprias práticas e como sujeitos competentes de sua própria profissão”, Tardif (2002, p. 101), ao lidar com a ideia de subjetividade, introduz elementos centrais para uma discussão de profissão e de profissionalidade docente: empoderamento, autonomia, competência, são noções, ou características, ou atributos da ideia que comumente se tem a respeito de uma profissão.

Estas noções são mais comuns, conforme Cunha (1999), quando aplicadas às profissões liberais, consideradas o parâmetro de profissão justamente por possuírem atributos como esses. Para a autora,

O magistério, devido a sua origem ligada especialmente à catequese, ao artesanato e à maternidade, e em razão de sua majoritária condição de assalariado dependente da estrutura pública ou privada, nunca chegou a ter esse estatuto. Entretanto, incorporou, especialmente devido à redemocratização do Estado no último século, valores próprios das profissões liberais. Talvez o mais evidente seja a “liberdade de cátedra” [...] (CUNHA, *op. cit.*, p. 130).

A autora identifica, acompanhando Guerrero Serón (*apud* CUNHA, 1999), que os professores do ensino superior estão mais próximos dos atributos que definem uma profissão, notadamente o da autonomia no seu exercício profissional. Já os

professores dos níveis anteriores – e eu diria mesmo, dos níveis *inferiores*, uma vez que é preciso admitir a existência de uma nítida hierarquização entre os níveis da docência – estão mais próximos daquilo que Guerrero Serón identifica como uma *semiprofissão*: formação mais curta, menor status, corpo de conhecimentos menos especializado, menor autonomia. Além disso, a autora chama atenção para a pouca base epistemológica que reforça a fragilidade da ideia do magistério como profissão, pela dificuldade em definir-se qual o saber específico e próprio da profissão, visto que este é condicionado pelo referencial que se tem da função docente (CUNHA, 1999, p. 131).

Esta discussão é intimamente articulada com a discussão de formação e com a concepção de formação que se tenha. Se uma profissão se define pela posse de um saber específico de seus membros, pela autonomia e controle destes sobre seu processo de trabalho, pela existência de competências e de domínio científico e técnico na área de conhecimento, creio que cabe a pergunta: os cursos de formação de professores estão formando *profissionais* do ensino? Se *profissionalidade* é, segundo Cunha (1999, p. 132), *a profissão em ação*, como se vê manifestar essa ação, essa profissionalidade, na docência? Cunha refere Gimeno Sacristán (*apud* CUNHA, 1999) chamando atenção para o elemento da subjetividade existente na noção de profissionalidade:

a profissionalidade pode ser percebida como a expressão da especificidade da atuação dos professores na prática, isto é, o conjunto de atuações, destrezas, conhecimentos, atitudes e valores ligados a ela, que constituem o específico de ser professor (GIMENO SACRISTÁN *apud* CUNHA, 1999, p. 133).

Repito e reforço a pergunta: os cursos de formação estão formando professores na perspectiva da profissionalidade? De modo a constituir uma especificidade docente que inclua a subjetividade, para além da mera perspectiva técnica racionalista? Não deveria ser este o objetivo da formação de professores?

Considero aqui importante a ressalva de Cunha (1999, p. 135) de que profissionalidade dever ser entendida como *a possibilidade de construção coletiva do professor e de seus alunos, em que interagem subjetividades, cultura e conhecimento*. O realce da perspectiva do coletivo parece fundamental, se considerarmos a profissão docente, na qual muitas vezes é tomado e apregoado como autonomia algo que não passa de isolamento, individualismo, solidão.

2.5 A contribuição de Gimeno Sacristán: onde as práticas educativas se encontram com a ideia de profissionalidade

No texto *Consciência e Acção sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores*, Gimeno Sacristán (1995) discute a relação entre formação de professores, prática educativa e profissionalidade. Sua maneira de conceber a prática educativa como *práticas aninhadas* (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 69), em que vários contextos – sociais, antropológicos, culturais, institucionais, organizativos, didáticos, e outros externos mesmo ao ambiente escolar – incluem-se uns nos outros e influenciam-se reciprocamente, alarga o conceito de prática, não a restringindo ao espaço escolar, ao metodológico, à sala de aula e às práticas didáticas propriamente ditas. Percebe-se que esta visão necessariamente repercutiria nos processos de formação, trazendo consequências para a concepção de formação, “na medida que há um aumento das práticas e dos conhecimentos profissionais dos professores. Exige-se um currículo de formação mais completo, que não se restrinja às dimensões didáticas” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 75).

Os cursos de formação de professores costumam investir mais fortemente nos aspectos técnicos da profissão, preocupados com a constituição de destrezas, despidendo-se de dimensões culturais e pessoais. Para Gimeno Sacristán,

a atividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 67).

E ainda:

A competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência, nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 74).

Constata ainda o autor:

Os professores não produzem o conhecimento que são chamados a reproduzir, nem determinam as estratégias práticas de acção. Por isso é muito importante analisar o significado da prática educativa e compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do estatuto da profissão docente (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 68).

Penso que este apanhado consegue mostrar o lugar onde quero chegar, que é o ponto do qual parti. Apóio-me em Gimeno Sacristán para compreender a prática docente no sentido que este dá a *prática educativa*, como a intersecção de diversos contextos, muito mais ampla do que sua acepção mais imediata de prática didática. Para que a prática docente se realize na perspectiva aqui apontada, parece indispensável o suporte de outras práticas e contextos, tendo em conta dimensões culturais, políticas, históricas, ideológicas.

Isto aponta para a necessidade de que os cursos de formação de professores examinem suas concepções e seus horizontes de chegada – que professores pretendem formar. Se os professores, para Gimeno Sacristán, devem ser relativamente “irresponsabilizados” em relação a sua prática – na medida em que esta não depende exclusivamente deles, visto que para configurar a prática diversos contextos se articulam, inclusive contextos que extrapolam o professor, parece-me estar mais do que na hora de que os cursos de formação, estes sim, sejam mais responsabilizados – mesmo que também relativamente – pelos resultados e efeitos da formação que produzem.

Uma das questões que vejo como mais prementes nesse sentido é que os cursos de formação precisam constituir urgentemente uma identidade formadora de professores⁶. Para isto, uma concepção formativa que invista na perspectiva da profissionalidade docente e que perceba o ensino como uma prática social, “não só porque se concretiza na interacção entre professores e alunos, mas também porque estes actores reflectem a cultura e os contextos sociais a que pertencem” (GIMENO SACRISTÁN, op. cit., p. 66), parece fundamental.

Isto indica a necessidade de que a formação inicial de professores examine, reveja, reconstrua ou construa suas ideias de prática e de teoria e, naturalmente, junto com isso, suas concepções sobre a relação teoria e prática e sobre os lugares atribuídos a uma e à outra.

Para Gimeno Sacristán, não é suficiente como modelo de explicação da profissionalidade uma concepção muito divulgada que vê o ensino como “um ofício que se apóia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no “saber-fazer” dos professores” (op. cit., p. 78). Sua visão é de educação como

⁶ Com isto quero me referir à necessidade de acabar com a esquizofrenia das licenciaturas com identidade de bacharelado, uma comum realidade.

“*praxis*, como prática que se desenvolve em contextos reais, carregada de intenções e de interpretações subjetivas, construída por diversos atores e reflectida em usos de natureza prática” (op. cit., p. 79).

A visão de educação como *praxis* relaciona epistemologicamente teoria e prática. E relaciona-as dialeticamente, de maneira a romper com a ideia dominante na racionalidade técnica: a de que a teoria sustenta a prática. Gimeno Sacristán também identifica a concepção dominante com uma visão técnico-positivista de entender a relação teoria-prática:

A formação de professores está impregnada desta lógica, que concebe a realidade como um campo de aplicação: a prática tem pouca importância enquanto fenómeno pré-existente, a não ser na perspectiva de uma regulação (correção) baseada no conhecimento científico (op. cit., p. 84).

A realidade mostra que este modelo não se suporta em si mesmo: os professores, ao ingressarem na prática educativa, não encontram respostas na teoria “aprendida”, e não conseguem “aplicá-la” às situações concretas da prática – o que lhes gera, frequentemente, o sentimento de que a teoria é irrelevante.

Gimeno Sacristán vê na *aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática* aquilo que considera deva ser a “ideia-força condutora da formação inicial e permanente de professores” (GIMENO SACRISTÁN, 1995, p. 78). Ao apresentar esta proposta, explicita a ressalva de que isto não deve acarretar a desvalorização dos contributos teóricos: “trata-se, apenas, de recusar uma linearidade (unívoca) entre o conhecimento teórico e a acção prática”:

A comunicação entre o conhecimento e a prática, na educação, é um facto inerente à sua própria existência, sem prejuízo da possibilidade de realizar essa comunicação consciente e ordenadamente, partindo de conhecimentos formalizados como teorias, conclusões investigativas, etc. (GIMENO SACRISTÁN, op. cit., p. 77).

Para que esta comunicação se estabeleça, para que os professores exerçam uma prática educativa no sentido da *praxis*, não vejo como pequeno o papel e a responsabilidade de seus cursos de formação, terreno por excelência capaz de apontar para a realização da *comunicação consciente e ordenada* da qual Gimeno fala acima.

A ideia de Gimeno Sacristán de *esquemas estratégicos* faz vislumbrar a possibilidade de articular teoria (ideias abstratas) e prática (rotinas): os esquemas estratégicos, para ele,

[...] reflectem a capacidade formal dos professores para articular essas duas componentes (ideias e práticas) numa determinada situação, que deve ser avaliada e analisada. A essência da profissão radica neste triângulo: o pensamento pragmático não pode ser considerado de qualidade inferior ao pensamento teórico [...] Metodologicamente, isto significa que a formação de professores tem de procurar dotar-se destas componentes e dos métodos e situações em que se acciona o pensamento estratégico. Os métodos de formação baseados na tomada de decisões, realização de projetos para a prática, resolução de problemas ou análise da prática, apóiam-se nessa perspectiva (GIMENO SACRISTÁN, op. cit., p. 83-84).

Volto a evidenciar minha preocupação com que este exercício de reflexão não seja tomado como uma tentativa de apontar modelos. Reitero que apontar saídas é em geral o caminho mais fácil. Se parássemos de temer as incertezas, a falta de respostas prontas, a falta de modelos a seguir, seríamos menos *preguiçosos* (na acepção de Santos, 2000). Consagrar a dúvida epistemológica como princípio norteador da formação de professores seria, na minha opinião, um bom modo de enfrentar e de solapar o edifício levantado pela racionalidade da ciência moderna, que nos rege: mais questões, menos respostas fechadas; mais dúvidas, menos soluções absolutas; mais articulações, menos oposições e exclusões; mais dilemas, menos certezas.

2.6 Delimitações necessárias: o pano de fundo das políticas

Para encerrar este capítulo, julgo importante estabelecer algumas margens delimitadoras da discussão trazida nesta seção, precisando algumas ideias e articulando outras, com vistas a melhor definir alguns pontos já abordados em uma discussão que, como já disse, é ampla, complexa e multifacetada, e a reforçar outros.

Cabe referir que nesta seção, em que a formação de professores ocupa um lugar de destaque na discussão realizada, limito-me a abordar o que se chama de formação inicial. A este respeito cumprem algumas observações:

Inicialmente convém pontuar que focar a formação inicial não significa ignorar e tampouco desprestigiar outros momentos de formação. Minha perspectiva é a da formação permanente – ou o *continuum* de que fala Marcelo García (1995, p. 54). Nessa perspectiva a formação inicial deve ser vista, em concordância com este autor, não como um “produto acabado”, mas como “a primeira fase de um longo e

diferenciado processo de desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCÍA, 1995, p. 55). Deixo de abordar neste trabalho a formação continuada por necessidade de delimitação de foco, entendendo que uma e outra exigem neste momento, no Brasil, olhares singulares, pois são processos dotados de características e de problemas próprios. Contudo, penso ser necessário que não se perca de vista a perspectiva de que

o modelo de professor assumido pelo sistema educativo e pela sociedade tem de estar presente, impregnando as atividades de formação de professores, a todos os níveis. Este princípio implica, também, a necessidade de existir uma forte interconexão entre o currículo da formação inicial de professores e o currículo da formação permanente de professores (MARCELO GARCÍA, op. cit., p. 55).

Ao lado disto, vejo como pertinente a restrição feita por Diniz-Pereira (2007) ao termo *formação inicial*, na medida em que parece induzir o pensamento de que até o momento de ingresso em uma instituição de ensino superior nada teria ocorrido que compusesse o acervo experiencial dos futuros professores. Ressalta este autor que

a profissão docente é *sui generis*, pois, mesmo antes da sua escolha ou de seu exercício, o futuro profissional já conviveu aproximadamente 12.000 horas com “o professor” durante o seu percurso escolar. Parece consenso, na literatura especializada, o impacto que toda essa experiência anterior tem na construção de modelos e concepções do que seja “o professor”, “a aula”, ou do que seja “ensinar” (DINIZ-PEREIRA, op. cit., p. 86).

Feitas estas ressalvas, mais delicado parece-me explicar o peso teórico e argumentativo jogado nesta discussão sobre formação inicial de professores, sem que isto dê a entender que vejo este como o único caminho para melhorar a educação escolar ou responder à crise da educação e da escola. É ainda Diniz-Pereira (2007, p. 83) que chama atenção para uma tendência ou ideologia fortemente presente, no Brasil e em outros países, segundo a qual melhorar esse quadro “implica em investir, única e exclusivamente, na formação dos docentes”. Para ele,

Procura-se difundir a ideia de que a educação escolar está ruim porque os professores estão mal preparados para o exercício da profissão. Pouco se fala a respeito da necessidade da melhoria das condições de trabalho dos professores, desde o salário, a jornada de trabalho, a autonomia profissional, o número de alunos por sala de aula, até a situação física dos prédios escolares onde trabalham (DINIZ-PEREIRA, op. cit., p. 83).

Em um ponto deste capítulo discuto visões que ora culpabilizam, ora eximem o professor de responsabilidade frente ao panorama de crise da educação escolar, e posiciono-me por um entendimento de que, sem culpa nem complacência, o professor deve assumir sua responsabilidade como um dos protagonistas dos processos escolares, o que faz parte do seu estatuto de sujeito e de profissional.

Já neste capítulo, aponto para a necessidade de que a formação inicial de professores seja mais responsabilizada pelos resultados e efeitos da formação que produz. A isto, acrescento que essa responsabilização deve se dar “ainda que relativamente”.

Ao chamar à responsabilidade atores e cenários, não deixo de ver o perigo de que se caia em visões redutoras e simplistas. No entanto, se a formação de professores não é a salvação da educação, e se a educação não é a salvadora da pátria – e não o são, nem uma nem outra -, a compreensão desse fato não pode nos fazer *abdicar do importante papel da educação e da formação docente*, como salienta Diniz-Pereira (2007, p. 84).

Nesse sentido, abordo brevemente dois aspectos que destaco como essenciais para os propósitos de delimitação, explicitação e precisão que refiro no início deste ponto.

Um deles é apontado por Diniz-Pereira, e diz respeito a resultados de pesquisa (são referidos contextos que não o brasileiro, mas os mesmos resultados têm aparecido em pesquisas nacionais) que indicam como “‘quase nulo’ o impacto da formação inicial na mudança da prática docente” (DINIZ-PEREIRA, op. cit., p. 86). O autor recomenda cautela na análise dessa afirmação, evidenciando que pesquisas como essas têm sido usadas em diferentes países por grupos conservadores que defendem uma agenda flexibilizadora/desregulamentadora para a formação inicial, de modo que essa “seja realizada no menor espaço de tempo possível, em instituições de ensino superior menos caras do que as universidades” (DINIZ-PEREIRA, op. cit., p. 87).

Frente a esse entendimento, penso que talvez seja necessário explicitar que todas as críticas aqui feitas à formação inicial de professores devem ser vistas como críticas a modelos existentes, diante do que se aponta para a necessidade de que sejam buscados outros modelos – e nunca na perspectiva referida acima que, pela via da flexibilização/desregulamentação, propõe como saída cursos aligeirados em

tempo e em currículo, o que, sem dúvida, não constitui resposta para as preocupações trazidas aqui.

A agenda da flexibilização/desregulamentação compõe, do ponto de vista político-ideológico, o discurso neoliberal que assume posição hegemônica no mundo e que baliza a proposição e o estabelecimento de políticas educacionais, as quais vão repercutir de forma norteadora nas políticas educacionais internas de diferentes países, entre eles o nosso. Este o segundo aspecto que vejo necessário abordar.

De maneira geral, os professores – em especial os da educação básica – vêem os problemas ligados à qualidade da educação como circunscritos a uma ordem mais local, a serem resolvidos no âmbito das próprias escolas ou dos respectivos sistemas mantenedores. Recorrer a uma discussão que envolva política externa, ou a termos desgastados pela sua apropriação midiática, como globalização e neoliberalismo, tem entre os professores efeito semelhante a levantar uma teoria da conspiração, gerando irritação, impaciência e “surdez”: “Lá vem de novo aquela querendo falar de política! Mas quem é que garante o meu salário?”

Saídas como esta só demonstram a profundidade do fosso que separa a escola básica e suas discussões das discussões e pesquisas que circulam na universidade. Reduzir esse fosso é tarefa colocada a todos que se preocupam com a qualidade da educação.

A equatoriana Rosa Maria Torres (2003), ao analisar as políticas educacionais do Banco Mundial para o Terceiro Mundo no que se refere à educação básica, produz um retrato tão eloquente quanto iluminador sobre o grau de influência e determinação que essas políticas exercem sobre as políticas educacionais internas dos países “financiados”. Ver revelado, por exemplo, aquilo que o BM considera “becos sem saída” em educação (entre outros, formação inicial de professores e reforma curricular) e a contrapartida proposta em termos de “avenidas promissoras” (capacitação em serviço, investimento em textos escolares) permite-nos enxergar com clareza o modo frontal como essas políticas nos atingem. Fundada em uma relação de custo-benefício, de base economicista, frágil pedagógica, cultural e sociologicamente, a proposta do BM para os países em desenvolvimento vê igualmente prédios, merenda, livros, equipamentos escolares, currículo e professores como *insumos* e investe naqueles pressagiados como mais rentáveis a prazos mais curtos e a custo mais baixo:

Cada insumo se valoriza em separado e é priorizado ou não em virtude de duas questões: sua incidência sobre a aprendizagem (segundo estudos empíricos que mostrariam tal incidência) e seu custo. É sob estes parâmetros que é definido um conjunto de “avenidas promissoras” e “becos sem saída” para a reforma da escola de primeiro grau, priorizando, por exemplo, o livro didático (alta incidência e baixo custo) sobre o docente (alta incidência mas alto custo), a capacitação em serviço sobre a formação inicial, ou o livro didático sobre a biblioteca escolar (TORRES, 2003, p. 140).

A autora apresenta (op. cit., p. 134) os nove fatores arrolados pelo BM, em ordem de prioridade, que seriam determinantes de uma aprendizagem efetiva. São eles, pela ordem: bibliotecas, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimento do professor, experiência do professor, laboratórios, salário do professor e tamanho da classe. É destes, segundo ela, que o BM “deriva suas conclusões e recomendações aos países em desenvolvimento sobre os insumos a priorizar em termos de política e alocação de recursos”. Assim, o investimento nos primeiros é recomendado, e nos últimos desestimulado. Os três insumos mais recomendados, tendo em conta a relação custo-benefício já mencionada, são o *aumento do tempo de instrução*, o *livro didático* (que compensaria os baixos níveis de formação docente) e a *capacitação em serviço* como alternativa à formação inicial (TORRES, op. cit., p. 135). É bom que se atente, quando se pensa nas reivindicações dos professores, para os dois últimos insumos da lista do BM: salário do professor e tamanho da classe. Observando que o tema docente é um tema que atualmente incomoda o Banco Mundial, avalia Torres (2003, p. 161):

Os professores (e seus sindicatos) são vistos como problema antes que recurso, “insumo” educativo necessário porém caro, complexo e difícil de lidar. *Os mesmos professores, e não somente a sua formação, costumam de fato ser vistos como um “beco sem saída”* (aspas da autora, grifo meu).

É simples concluir que tipo de repercussão as estratégias apontadas pelo Banco Mundial oferecem a uma perspectiva que tenha em vista a profissionalidade e o empoderamento docente: trata-se, de fato, do aniquilamento dessa perspectiva.

Por sua vez, Maria Isabel da Cunha (2005a), juntamente com outras autoras, chama atenção para o impacto exercido pelas políticas públicas de avaliação do ensino superior brasileiro (políticas essas montadas sob o signo das anteriores) sobre a concepção de docência, sobre a conformação da professoralidade, sobre a formação de professores. As autoras evidenciam que, ao avaliar os resultados finais docentes e discentes no âmbito da universidade com base em uma racionalidade técnica, voltada para a satisfação do mercado, através de mecanismos somativos

que estabelecem a competição e o “ranqueamento” das instituições via publicização dos resultados, as políticas de avaliação externa implementadas pelo governo brasileiro no contexto neoliberal exercem um papel perversamente subliminar na construção da profissionalidade docente. Segundo Cunha (2005b, p. 63),

[os processos desencadeados para avaliar os professores] são produtores subjetivos da docência e interferem diretamente na forma com que o professor avalia seus alunos. Mais do que isso, constroem uma cultura pedagógica que interfere no desenvolvimento pessoal e profissional do professor.

E ainda:

O professor [...], ao esforçar-se para corresponder ao perfil que lhe é imposto, sofre um processo de intensificação de seu trabalho, expõe-se a situações de estresse quando não consegue responder às demandas que dele se espera, atingindo sua auto-estima e assumindo uma constante culpabilidade diante do fracasso. Não raras vezes esse processo avaliativo leva a um círculo autofágico, no qual professores e alunos culpam-se reciprocamente pelos resultados negativos, num jogo perverso em que os sistemas de ensino e os órgãos governamentais se isentam de responsabilidades (CUNHA, op. cit., p. 63).

Referindo-se o texto a políticas para a universidade, fica logo evidente a relação das questões suscitadas com a formação de professores. Os cursos superiores de formação de professores – instâncias formativas e conformativas da docência – buscarão o sucesso segundo esses parâmetros avaliativos e submeter-se-ão a essa mesma lógica, que é a da produtividade, a de mercado:

No caso da formação de professores, não se explora a reflexão sobre sua condição de trabalho e função social. Atender aos parâmetros avaliativos passou a ser o principal papel do professor. Invertendo-se a lógica natural do trabalho, o professor fica a reboque do que foi para ele definido como importante. Afasta-se da sua condição de árbitro sobre o processo educativo que realiza e passa a ser objeto e instrumento de um projeto político do qual não é protagonista. [...] a condição de professor-objeto se instala sem o menor constrangimento (CUNHA, 2005a, p. 24).

Assim, é tendo em vista esse pano de fundo e compreendendo a força e o papel hegemônico desempenhado pelas políticas nacionais e internacionais para a educação, que devemos pensar e criticar a formação de professores em curso no Brasil, bem como desafiarmo-nos a propor mudanças que visem superar o modelo vigente, buscando construir professores sujeitos da sua profissionalidade.

3 Na busca de ajustar o foco: uma mirada no professor de inglês

“Coitadinhos, são muito fraquinhos!”

Fala de uma professora de inglês, citada por Luiz Paulo da Moita Lopes

Eu acho que tenho que fazer o melhor... eu tenho que pensar grande... eu não posso pensar que vai ser frentista de posto e que vai ser tudo empregada doméstica... eu tenho que pensar grande e eu tenho que equipar esses meninos para ir longe... é, eu tenho minha consciência... antes de tudo eu acho que eu tenho que... cumprir o meu papel...

(Fala de uma professora de inglês, citada por Hilda Simone Henriques Coelho)

3.1 Ensinar inglês na escola pública: afinal, para que?

O que faz com que uma pessoa se torne professor ou professora de inglês? O que faz com que alguém busque formação com o objetivo de ensinar a outros sujeitos uma língua estrangeira, e entre outras possibilidades selecione como objeto de estudo e de ensino a inglesa? Com muita certeza as respostas a esta pergunta serão tantas quantos os professores a quem se a formule. Conheço professores de inglês que foram “bons alunos” de inglês, outros que foram alunos com muitas dificuldades e resistências à língua. Conheço professores de inglês interessados e curiosos por línguas, inclusive a sua, materna, entusiasmados por pensar questões relativas à língua, à linguagem, à linguística, e outros que ensinam língua sem pensar sobre ela. Conheço professores de inglês que transitam com suavidade pela língua, outros que tropeçam muito nela. Muitas são as diferenças entre os professores de inglês. Contudo, penso que duas coisas, pelo menos, nos unem: uma delas é que de modo geral encontramos dificuldades na nossa prática, considerando o ensino de inglês na escola pública. A outra, que repercute na primeira e que, mais que isso, provavelmente a gera, é que de modo geral temos muito confusos nossos objetivos para o ensino de língua inglesa na escola regular.

Por que achamos língua inglesa um conteúdo relevante? Achamos língua inglesa um conteúdo relevante? Por que queremos que nossos alunos aprendam inglês? Para que queremos que nossos alunos aprendam inglês? Por que queremos ensinar inglês? Qual nossa visão/representação dessa língua no mundo de hoje? Qual o papel do inglês no mundo e na vida das pessoas? Enfim, que função vislumbramos para o ensino do inglês nas nossas escolas?

Em um primeiro momento pode-se pensar que a totalidade dos professores, de qualquer disciplina, se enfrenta com essas mesmas questões – que este seja um problema comum a todos os professores. No entanto, o fato de essa disciplina ser uma língua e o fato de essa língua não ser outra, mas a inglesa, garante à questão uma especificidade que não se pode deixar de examinar.

Talvez não seja evidente a todas as pessoas – mas deve sê-lo, ao menos, a algumas categorias de pessoas que voltam seu olhar sobre a linguagem como objeto de conhecimento, entre estas professores de línguas, tanto materna quanto estrangeiras – o papel que a linguagem e o discurso assumem na contemporaneidade. Ao longo de boa parte do século XX a relação entre linguagem e realidade, entre linguagem e pensamento, foi assumindo novas configurações, inicialmente nos domínios da filosofia, mas logo expandindo-se para as humanidades de modo geral. A centralidade assumida pela linguagem e pelo discurso inverte os modos de ver a linguagem em sua relação com o mundo, no movimento denominado *virada lingüística*, pelo qual linguagem e discurso deixam de ser vistos como representações da realidade e passam a ser encarados como instituidores desta. Marisa Costa define:

A expressão virada lingüística refere-se às movimentações no campo da filosofia em que o discurso e a linguagem passam a ser vistos como constituidores da realidade. Segundo as concepções que se afinam com a virada lingüística, nosso acesso a uma suposta realidade é sempre mediado por discursos que não apenas a representam, falam dela, mas a instituem. Quando se fala de algo também se inventa esse algo (COSTA, 2005, p. 140).

Nessa concepção – que, penso, deve ser considerada na perspectiva que Hall (2006) aponta: como uma das rupturas que impactaram na produção do descentramento do sujeito moderno – não só a realidade é uma construção discursiva; assim o é também o próprio sujeito. Também para Silva (1995, p. 248), o sujeito moderno é uma construção social e histórica, *resultado de aparatos*

lingüísticos e discursivos. Segundo este autor, a produção desse sujeito é a tarefa central da educação e da escola modernas. E continua:

A avaliação do sujeito moderno como uma construção discursiva demonstra o deslocamento central efetuado pelo pós-modernismo e pelo pós-estruturalismo: do paradigma da consciência para o paradigma da linguagem (SILVA, 1995, p. 249).

Parece evidente que uma compreensão e uma tomada de posição a respeito deste nosso mundo instituído por discursos – que se desejam múltiplos mas que correm o risco de serem homogeneizados e reconfigurados em um discurso único, que atinja as massas de forma global e em tempo real – deva fazer parte das preocupações e reflexões de um professor de línguas. Este é o pensamento de Moita Lopes (2003). Em artigo intitulado *A Nova Ordem Mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Ensino de Inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política*, esse autor enfatiza

a persistência de minha parte em focalizar a relevância de o professor de línguas, notadamente o de inglês, tomar consciência do mundo em que está situado. [...] [isto] passa agora a ser ainda mais fundamental quando basicamente um discurso fundado em um pensamento único, pautado pela chamada globalização, atravessa o mundo em discursos majoritariamente construídos em inglês [...] (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

Moita Lopes, apoiado em Gee, aponta que

aqueles envolvidos com educação lingüística têm duas escolhas: ou colaboram com sua própria marginalização ao se entenderem como 'professores de línguas' sem nenhuma conexão com questões políticas e sociais, ou percebem que, tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social (MOITA LOPES, 2003, p. 33).

Em concordância com Moita Lopes, parece-me imprescindível que o ensino de inglês – língua que detém uma particularidade em relação às demais, no nosso tempo – preocupe-se em definir o seu papel. Esta é, parece-me, tarefa do professor – sem eximir sua formação. A especificidade de que se revestem os professores de inglês no campo do ensino de línguas a partir de uma compreensão do discurso como constituidor da vida social está em que os discursos em circulação no mundo globalizado, em todos os seus campos, “do comércio até a pesquisa universitária, passando pelas redes de transmissão de notícias, são primordialmente construídos em inglês” (MOITA LOPES, 2003, p. 40).

O sociólogo Zygmunt Bauman (1999), ao discutir as conseqüências humanas da globalização, aponta que esta, ao mesmo tempo que une, divide. Em um mundo globalizado, em que a informação, a comunicação, as finanças, assumem dimensões planetárias, nem todos são *globais*. Muitos são *locais*. Em suas palavras, “ser local em um mundo globalizado é sinal de privação e degradação social” (BAUMAN, 1999, p. 08). A nova categoria de estratificação social que vai apresentar é a da *mobilidade*, que divide as populações entre *elites móveis* e *populações localizadas*, imobilizadas (BAUMAN, 1999). A extraterritorialidade das elites versus a territorialidade dos imobilizados não significa movimentação no espaço físico real. Com a compressão tempo-espaço própria dos processos globalizadores, as movimentações se dão no ciberespaço. Evidentemente, quem detém a possibilidade e a liberdade de fluir no espaço-tempo comprimidos são os globais, os móveis, os multilíngües – não os locais, os imobilizados, os monolíngües.

Retorno a Moita Lopes, na discussão que faz a respeito do que tem de específico o professor de inglês para avançar a compreensão do papel e da importância dos discursos na vida contemporânea. Na sociedade da velocidade, do consumo, da compressão tempo-espaço, da sedução, da mobilidade, das emoções instantâneas, das sensações excitantes (tomando emprestados termos de Bauman), os discursos que circulam internacionalmente circulam em inglês. Aí se inscrevem os discursos culturais, sociais, econômicos, tecnológicos (MOITA LOPES, 2003, p. 40). Para dar conta disso, este lingüista ressalta a centralidade assumida na vida contemporânea de um *letramento em inglês* (MOITA LOPES, op. cit., p. 41) o que, além de outros efeitos mais óbvios, ainda permite

a possibilidade de participação em práticas discursivas variadas com pessoas em várias partes do globo, por meio das quais é possível experienciar outras e novas identidades sociais, o que nem sempre é possível nas práticas sociais cotidianas (MOITA LOPES, op. cit., p. 42).

O mesmo autor chama atenção para o fato de que não basta dar acesso a nossos alunos aos discursos em circulação global. É necessário também que aprendam a desconstruí-los. E formula a pergunta que identifica como crucial: “como os professores de inglês, uma língua crucial na vida contemporânea, podem colaborar na construção de uma outra globalização?” (MOITA LOPES, 2003, p. 43). Com vistas a dar mais nitidez a essa questão, prossegue:

O problema em pauta é: como se pode usar essa língua que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e, ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de habilidades/competências necessárias para a vida contemporânea, estando entre elas o acesso a discursos em inglês? (MOITA LOPES, op. cit., p. 43).

Moita Lopes oferece respostas a essas perguntas, e ilustra possibilidades de trabalhar em sala de aula com o desmonte de discursos hegemônicos em língua inglesa. Em que pese o fato de serem exemplos interessantes, são exemplos, e não vou trazê-los aqui. Outros exemplos, outras ideias, outras propostas, certamente podem ser encontrados em circulação.

Preciso voltar a um tempo em que pós-modernidade e globalização ainda não compunham nossa agenda, para destacar uma contribuição que vejo como extremamente rica para os professores de língua estrangeira. Refiro-me a Vygotsky e à analogia que traça entre conceitos espontâneos e aprendizagem natural da língua materna, de um lado, e conceitos científicos e aprendizagem escolar de uma língua estrangeira, de outro.

Inicialmente parece importante situar brevemente que Vygotsky (2001) chama de conceitos espontâneos aqueles originados das experiências diretas da criança, extraídos do cotidiano, centrados no concreto, formados intuitivamente, de forma não-consciente, no decorrer das interações sociais. Paralelamente a estes, coexistem aqueles que denomina de conceitos científicos, que se diferenciam dos primeiros no sentido de que são lógicos, racionais, conscientes, sistêmicos. Envolvem capacidade de abstração e de generalização, tomada de consciência e capacidade de aplicação – ou seja, a possibilidade de controle sobre o conhecimento desenvolvido. Para Vygotsky (2001, p. 261) o processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos e científicos é intimamente ligado, com influências recíprocas. Para que os conceitos científicos formem-se e se desenvolvam, é necessário um certo nível de maturação dos conceitos espontâneos. Por tratar-se de um processo único, indiviso, de formação de conceitos, em que estes estão em interação constante, o desenvolvimento dos segundos influenciará também o nível de desenvolvimento dos primeiros.

Fechado este parêntese, voltemos à analogia entre conceitos espontâneos/língua materna e conceitos científicos/língua estrangeira. Vejo-a como uma analogia profundamente feliz, ainda mais por Vygotsky situar todos os seus

termos dentro de um mesmo campo que é a língua. Para ele, “o desenvolvimento dos conceitos e o desenvolvimento dos significados das palavras são o mesmo processo, apenas com nomes diferentes” (VYGOTSKY, 2001, p. 268). Os conceitos são expressos por palavras e constituem generalizações. Como generalização que são, evoluem como os significados das palavras, de uma estrutura de generalização a outra (VYGOTSKY, op. cit., p. 246). Se os conceitos são expressos por palavras, se são *significados*, e se estes evoluem, vejo aí uma razão de relevo maior para que se desenvolva uma grande atenção, no interior da escola, para o papel da língua materna como propulsora de formas superiores do pensamento, do desenvolvimento dos conceitos científicos nas diferentes áreas disciplinares. Tenho curiosidade de saber se essa compreensão é partilhada pela comunidade dos professores de inglês. Neste ponto localiza-se, para mim, uma importante justificativa para o ensino de língua estrangeira na escola. É uma razão de outra ordem em relação à discussão que apresentei anteriormente, mas que considero não menos relevante. Trata-se daquilo que Vygotsky chama de *dependência inversa* entre o conhecimento da língua materna e da língua estrangeira (op. cit., p. 267), ou seja, a influência que o domínio de uma língua estrangeira exerce sobre o desenvolvimento da língua materna. Diz Vygotsky:

O domínio de uma língua estrangeira eleva a língua materna da criança ao nível superior quanto à tomada de consciência das formas lingüísticas, da generalização dos fenômenos da linguagem, de um uso mais consciente e mais arbitrário da palavra como instrumento do pensamento e expressão de um conceito [...] o domínio de uma língua estrangeira [...] liberta o pensamento lingüístico da criança do cativeiro das formas lingüísticas e dos fenômenos concretos (op. cit., p. 267).

De fato, é no desvendamento de uma nova língua, nas descobertas sobre como esta se organiza, que o sujeito passa a olhar sua própria língua como um objeto externo e começa a percebê-la como estrutura e como sistema. Conforme Vygotsky, o aprendizado da língua estrangeira

permite à criança entender a língua materna como um caso particular de um sistema lingüístico, logo dá a ela a possibilidade de generalizar os fenômenos da língua materna, e isto significa tomar consciência das suas próprias operações lingüísticas e dominá-las. (VYGOTSKY, 2001, p.354)

Apesar do distanciamento no espaço-tempo entre o pensamento de Vygotsky, as categorias de globais versus locais de Bauman, e a visão de Moita Lopes da relevância do ensino de língua inglesa para o desmonte dos discursos hegemônicos

na circulação globalizada, vejo entre eles possibilidades de articulação que poderão proporcionar uma contribuição importante ao professor de língua inglesa, para que componha um quadro que justifique e defina o papel do ensino desta língua (sem excluir outras) na escola pública, a escola dos *locais*, dos *imobilizados*, dos *monolíngües* – que é a que me preocupa e para a qual volto minha atenção. A outra – a escola dos *globais*, da *elite móvel*, dos *multilíngües* – possui bem menos aflições.

3.2 O professor de inglês e sua relação com o saber

É bastante comum entre os professores da escola pública a noção internalizada – muitas vezes bem-intencionada e ingenuamente – de que seus alunos, pela sua origem de classe, pela posição social que ocupam, precisam de determinados conhecimentos e prescindem de outros para fazer frente ao próprio futuro. Bourdieu (1989) já apontava para a interiorização, por parte das crianças das classes populares e de suas famílias, de um *destino* objetiva e previamente determinado:

Dizer, a propósito dos estudos clássicos em um liceu, por exemplo, “isso não é para nós”, é dizer mais do que “nós não temos meios para isso”. Expressão da necessidade interiorizada, esta fórmula está, por assim dizer, no imperativo-indicativo, pois exprime, ao mesmo tempo, uma impossibilidade e uma interdição (BOURDIEU, 1989, p. 08).

Esta visão que as crianças constroem do destino que lhes é objetivamente possível é continuamente lembrada, para Bourdieu,

pelas apreciações do professor, que, ao desempenhar o papel de conselheiro, leva em conta, consciente ou inconscientemente, a origem social de seus alunos e corrige, assim, sem sabê-lo e sem desejá-lo, o que poderia ter de abstrato um prognóstico fundado apenas nos resultados escolares (BOURDIEU, op. cit., p. 08).

Parece imprescindível que os professores de língua inglesa superem esse estado de ingenuidade acrítica e se apropriem de uma concepção a respeito de para que ensinam. Considero tristemente emblemáticos exemplos trazidos por Moita Lopes (1996, p. 64) de falas de professores de inglês, a partir de pesquisa avaliativa de um programa de ensino de inglês em escolas do município do Rio de Janeiro

realizada em 1986: “coitadinhos, são muito fraquinhos” e “eles não aprendem português, quanto mais inglês”. Isto me leva a frisar, mais uma vez, que os cursos de formação de professores – e aqui, especificamente, de professores de inglês, precisam ter clareza sobre que profissionais formam, sobre que profissionais querem formar. Que visão têm esses cursos sobre o papel e a função do ensino da língua inglesa na escola? Que reflexões e discussões propiciam sobre essa questão? Que tipo de relação promovem entre seus alunos, professores de inglês em formação, e o objeto de conhecimento que estes, depois, no processo conhecido por *transposição didática*⁷, transformarão em conteúdo escolar para seus alunos?

Este trabalho, como já mostrou, não se desenvolve no domínio da lingüística e dos estudos da linguagem. As reflexões aqui encontradas sobre o professor de inglês, sua formação, sua prática, referenciam-se no campo das discussões educacionais mais amplas. Isto não significa, em momento algum, desconsideração pela importância do conhecimento lingüístico na constituição do professor de língua inglesa. Trata-se de uma mera opção de foco. Creio que a ausência de referenciais lingüísticos neste trabalho me obriga a manifestar que essa ausência não significa que sua autora apequene a necessidade desse conhecimento na formação do professor de inglês. Esse é, obviamente, um saber constituidor e, portanto, imprescindível.

Acredito que busquei um foco mais amplo por sentir na área do ensino de inglês, entre os professores meus pares, exatamente a falta de uma discussão mais abrangente. E é esta discussão de maior abrangência a que penso que falta aos cursos de formação de professores de inglês, sem exclusão das demais licenciaturas. Esta dimensão mais ampla precisa incluir, no meu entendimento, bases políticas, sociológicas, culturais, humanas e pedagógicas, além das lingüísticas, em articulação umas com as outras. Promover essa articulação é fundamental, visto que os currículos escritos dos cursos de formação de professores, de modo geral, contemplam essas diferentes áreas, com maior ou menor peso. Contudo, elas não dialogam. Há, parece, uma expectativa tácita de que

⁷ Segundo o Dicionário Interativo da Educação Brasileira (2002), “este termo foi introduzido em 1975 pelo sociólogo Michel Verret e teorizado por Yves Chevallard no livro *La Transposition Didatique*, onde mostra as transposições que um saber sofre quando passa do campo científico para a escola. Na obra, o pesquisador alerta para a importância da compreensão deste processo por aqueles que lidam com o ensino das disciplinas científicas. Dessa forma, Chevallard conceitua “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” ser objeto do saber escolar”.

o aluno, professor em formação, efetue por conta própria, individualmente, em algum momento do curso ou após, na sua prática profissional, a articulação que não viu acontecer, que não lhe foi apontada ou possibilitada, durante sua formação. Tal expectativa é pelo menos injusta e não parece compatível com a função de um curso que visa a formar professores.

Esta discussão está diretamente ligada com uma questão já abordada no capítulo anterior, que diz respeito à necessidade de que os cursos de licenciatura, que possuem uma identidade eminentemente bacharelesca, assumam sua identidade formadora de professores. Entre outros autores que abordam esta questão, Diniz-Pereira (2007, p. 90), ao discutir a formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula, referenda a posição de que a identidade profissional construída nos cursos de licenciatura *não é, necessariamente, a de professor*. Isto implica, entre outras coisas, em des-hierarquizar conhecimento específico e conhecimento pedagógico, compreendendo que nessa hierarquia o último ocupa posição subalterna. Enquanto esses dois âmbitos não se relacionarem horizontalmente, creio que poderemos ter sempre dúvidas sobre que professores estão sendo formados.

As questões pinçadas aqui têm a ver, de algum modo, com aquilo que Charlot denomina de *relação com o saber*.

Charlot teoriza sobre a noção de relação com o saber na perspectiva de construí-la como objeto de pesquisa através do qual estudar o fenômeno identificado como fracasso escolar. Segundo ele,

A expressão “fracasso escolar” é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e, por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social. Quanto mais ampla a categoria assim construída, mais polissêmica e ambígua ela é. Dessa maneira, a noção de fracasso escolar é utilizada para exprimir tanto a reprovação em uma determinada série quanto a não-aquisição de certos conhecimentos ou competências; [...] remete para muitos debates: sobre o aprendizado, obviamente, mas também sobre a eficácia dos docentes, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que os pais devem investir em seu sistema educativo, sobre a “crise”, sobre os modos de vida e o trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania, etc. (CHARLOT, 2000, p. 14).

A noção de relação com o saber surge, assim, na tentativa de “construir um objeto preciso de pesquisa” (CHARLOT, op. cit., p. 10), como alternativa à ambiguidade que a noção de fracasso escolar oferece à análise. Propõe, então, estudar os fenômenos abrigados sob a amplitude da expressão “fracasso escolar” a

partir das experiências, histórias, situações de vida, discursos e condutas dos alunos em situação de fracasso (CHARLOT, op. cit., p. 18).

Este trabalho tem origem na preocupação desta professora, agora pesquisadora, com aquilo que vê como “o fracasso do ensino de inglês na escola pública”. Conforme Charlot faz ver no trecho citado acima, a ideia de fracasso permite múltiplas e diferentes abordagens e interpretações. Se de modo geral essa ideia é mais imediatamente vinculada ao aluno – visto que é ele que é reprovado, é ele que “não aprende”, é ele que acaba excluído ou expulso da escola (é ele quem fracassa, portanto) – também é inegável que os professores e professoras que se preocupam com esse problema pensam sobre e preocupam-se com qual seja o seu papel na produção dessa realidade.

Minha pesquisa preocupou-se com o fracasso do ensino de inglês na escola, enquanto um fato de realidade, voltando o olhar para sua contraface: o sucesso. E buscou examinar as relações que estabelecem com o saber não os alunos, mas os outros protagonistas da relação pedagógica – os professores. Esta escolha se impôs pela percepção desta pesquisadora de que os professores são pouco estudados nessa perspectiva, apesar de estarem tão imersos no problema do fracasso escolar quanto os alunos. Além disso, considerei interessante, porque também menos explorado, pensar a questão a partir do seu inverso: não há como pensar fracasso senão em oposição a sucesso. A proposta de pesquisa foi, então, buscar em que medida professores de inglês em escolas públicas, reconhecidos por terem sucesso na sua prática docente, terão sido influenciados, para tanto, pelas relações que estabelecem com o saber, ao longo de suas trajetórias.

Necessário, aqui, apresentar o pensamento de Charlot a respeito, buscando expor o que está envolvido, para ele, na noção de relação com o saber.

Para Charlot, a relação com o saber é muito mais ampla do que a mera relação com o “saber-objeto”, entendido como o saber objetivado em um objeto intelectual, um conteúdo de pensamento (CHARLOT, 2000, p. 75). Ou seja, pesquisar a relação dos professores de inglês com o saber é mais do que procurar compreender sua relação com o conhecimento com o qual trabalham. A relação com o saber, nos termos de Charlot, também é, mas não é só, uma relação epistêmica. Para ele, “a definição do homem enquanto sujeito de saber se confronta à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo” (CHARLOT, op. cit., p. 60). Ou ainda:

Se o saber é relação, o valor e o sentido do saber nascem das relações induzidas e supostas por sua apropriação. Em outras palavras, um saber só tem sentido e valor por referência às relações que supõe e produz com o mundo, consigo, com os outros (CHARLOT, op. cit., p. 64).

Com isto, Charlot (op. cit., p. 73) nos diz que a relação com o saber, além de epistêmica, é também uma relação social: pressupõe sujeitos no mundo e em relação com o outro. Contudo, como não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber (op. cit., p. 63), a relação com o saber, além de sua dimensão epistêmica e social, é também uma relação de identidade, envolve uma relação do sujeito consigo mesmo, “na qual está sempre em jogo a construção de si mesmo e seu eco reflexivo, a imagem de si” (op. cit., p. 72) :

aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e à que quer dar de si aos outros (CHARLOT, op. cit., p. 72).

De tudo isto, desejo frisar apenas o caráter relacional atribuído por Charlot à sua concepção de saber: não há saber sem relação, o saber implica sempre uma relação (ou diferentes relações) com o mundo, consigo próprio e com o outro. Esta concepção foge à ideia clássica da “relação de um sujeito enquanto Razão com o saber enquanto Ideia” (CHARLOT, op. cit., p. 60).

A partir desses elementos, Charlot propõe várias definições de relações com o saber, entre as quais escolho a seguinte:

A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um objeto, um “conteúdo de pensamento”, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação, uma ocasião, uma obrigação, etc., ligados de uma certa maneira com o aprender e o saber; e, por isso mesmo, é também relação com a linguagem, relação com o tempo, relação com a ação no mundo e sobre o mundo, relação com os outros e consigo mesmo enquanto mais ou menos capaz de aprender tal coisa, em tal situação (CHARLOT, op. cit., p. 81).

Foi esta compreensão que norteou o estudo que fiz com meus sujeitos, professores de inglês, para tentar entender se, por que e de que forma as relações que eles mantêm com as diversas circunstâncias que se articularam para a sua constituição como professores de língua inglesa – particularmente as que dizem respeito às suas concepções quanto ao sentido do ensino de inglês na escola – podem explicar o fato de serem vistos como professores que têm sucesso em sua prática profissional.

3.3 O inglês como conhecimento: o lugar dos conteúdos

Percebo as dificuldades por que passa o ensino do inglês em nossas escolas como inextricavelmente ligado ao problema do conhecimento. Isto se dá de diversas maneiras e pode ser abordado de diferentes ângulos – mas interessa-me, aqui, destacar o problema do conhecimento construído pelos professores sobre seu objeto de ensino.

Arrisco-me a afirmar que, na tentativa de capturar os estudantes para as aulas de inglês as quais, como já asseverei, são na maior parte das vezes aborrecidas, girando em torno de velhos conteúdos que se repetem interminavelmente ano após ano, e buscando romper com esse modelo desgastado de ensino, é comum ver-se professores que ao buscar uma saída rompem quase que de vez com os conteúdos, esvaziando as aulas de inglês da sua matéria prima que é a língua e o trabalho com esta. É como se os próprios professores de inglês não acreditassem na possibilidade de que seus alunos venham a aprender essa língua, e/ou no sentido que esse conhecimento possa ter em suas vidas. O já referido Moita Lopes (1996, p. 64) registra a frase de uma professora sobre seus alunos de inglês, com um comentário que ilustra com perfeição o que acabei de dizer: “Coitadinhos, são tão fraquinhos!”. Tornou-se comum uma postura benevolente dos professores que, preocupados com seus alunos “fraquinhos”, por vezes facilitam o trato dos conteúdos de modo a poderem ser apreendidos por essas turmas já destinadas a fracassar, seguindo uma profecia auto-realizadora; outras vezes, excluem de vez o trabalho com conteúdos de língua, elegendo como objetivos para seu ensino uma aproximação lúdica e leve com ela, através de jogos, brincadeiras, música, filmes, para citar alguns recursos, com a intenção de fomentar entre os alunos uma atitude de simpatia e de interesse para com as aulas de inglês, que favoreça a aprendizagem da língua em algum vago momento futuro.

Evidentemente não estou condenando a preocupação dos professores em tornar suas aulas atraentes e agradáveis, e assim conquistar o gosto de seus alunos mobilizando-os para o trabalho de aprender. Minha crítica limita-se ao que vejo como o equívoco de uma atitude bem intencionada, que se esgota na ludicidade e sonega o ensino, sem promover aprendizagem.

Esta saída (que não é saída para o problema que se discute aqui) não deve ser vista de modo simplificado como saída individual de alguns professores individuais. Ela é bem mais complexa do que isso e está conectada com as relações que os professores estabelecem com o seu objeto de conhecimento e de ensino, e com o modo como esse objeto é tratado nos cursos de formação de professores de línguas – etapa que não é a primeira nem a última, mas que é primordial, na sua constituição como profissionais do ensino.

Os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras têm de lidar com uma complexidade que, me parece, lhes é muito particular, distinguindo-os, penso, de qualquer outra licenciatura. Contudo, para chegar a esse ponto, precisarei abrir aqui um parêntese.

Em qualquer licenciatura os alunos deverão acessar diferentes tipos de conhecimento. Lee Shulman (2004)⁸ é um referencial central nessa discussão e vem focando sua contribuição em um domínio particular, que diz respeito ao *conhecimento do conteúdo*, apontando três categorias ligadas a este – das quais o professor necessita para o ensino: um conhecimento do conteúdo propriamente dito da disciplina; um conhecimento pedagógico sobre o conteúdo; e um conhecimento curricular. Assim, um professor de qualquer disciplina deve conhecer o *conteúdo* da disciplina que ensina, as discussões pertinentes ao campo, as controvérsias, a estrutura da disciplina. Nas palavras de Shulman (2004, p. 202) “(...) precisa não apenas compreender *que* algo é assim; o professor precisa, mais, compreender *por que* é assim (...)”. Esse professor deve, ainda, ter *conhecimento pedagógico sobre o conteúdo* a ser ensinado – que o autor (2004, p.203) sumariza como “os modos de representar e formular o conteúdo de forma a torná-lo compreensível a outros”. Para Shulman, esta é uma forma particular do conhecimento do conteúdo, que extrapola o estrito conhecimento do conteúdo da disciplina, preocupando-se com sua *ensinabilidade*. É, entretanto, ainda do campo do conhecimento do conteúdo, não se confundindo com o conhecimento pedagógico em si, matéria da pedagogia e da didática. Por fim, o autor agrega uma terceira categoria de conhecimento do conteúdo necessária ao professor – o *conhecimento curricular*. Para ele, currículo diz respeito ao

⁸ Todas as citações de Shulman (2004, 1986) neste trabalho foram traduzidas por mim do original em inglês.

conjunto completo de programas destinados ao ensino de tópicos e disciplinas específicas em um dado nível escolar, à variedade de material didático disponível em relação a esses programas, e ao conjunto de características que funcionarão como indicação ou contra-indicação para o uso de materiais curriculares ou programáticos específicos em circunstâncias específicas (SHULMAN, 2004, p. 203-204).

A classificação de Shulman, vista acima, é apenas um recorte no universo de conhecimentos necessários à docência. Ele próprio deixa claro que está focando aquilo que lhe interessa desenvolver, dando ênfase a facetas do conhecimento do conteúdo que vêm sendo sistematicamente ignoradas. Não ignora, contudo, diversos outros domínios do conhecimento, todos conhecidos nossos, dos quais não vai tratar, por identificar que o conhecimento do conteúdo é o que vem sendo preterido e mesmo ignorado em estudos e pesquisas desde aproximadamente os anos 80 do século passado.

Digamos, no entanto, que, para o fim de exemplificar o que pretendo, as três categorias de conhecimento do conteúdo apontadas por Shulman dessem conta da totalidade do conhecimento necessário para formar um professor. Ou então, melhor, agreguemos a elas o conhecimento pedagógico geral. E suponhamos que as licenciaturas, de modo geral, cobrissem essa gama de conhecimentos na formação oferecida a seus alunos, futuros professores. Assim, as licenciaturas em todas as áreas do conhecimento formariam professores com conhecimento dos conteúdos respectivos – matemática, história, biologia, língua portuguesa; com conhecimento pedagógico específico para o ensino desses conteúdos; com conhecimento curricular para articular esses conteúdos ao longo do processo escolar e para tomar decisões sobre o que fazer ou não, o que usar ou não; e com conhecimentos pedagógicos gerais abrangendo teorias educacionais, processos e métodos de ensino, bases históricas, sociais, políticas e culturais da educação – entre outros. Suponhamos que esses conhecimentos dessem conta de formar professores de história, biologia, matemática, português: todos eles teriam como meio, como veículo, a língua materna. O aluno de um curso de formação de professores em língua portuguesa, no Brasil, tem como conteúdo a ser estudado, como objeto de conhecimento, a língua que é sua. Vai estudar e aprender *sobre* a língua que fala e domina. O aluno de uma licenciatura em língua estrangeira precisa, concomitantemente, estudar e aprender *a* língua *sobre* a qual deverá também estudar e aprender. Esta é a diferença entre os cursos de licenciatura em línguas estrangeiras e as demais licenciaturas. E é, a meu ver, uma diferença importante,

sobre a qual a formação de professores de línguas estrangeiras deve prestar atenção, à medida que, se não em todos pelo menos em muitos desses cursos, o prévio conhecimento da língua estrangeira em questão não é um requisito para o ingresso. Desse modo, é necessário que a formação possa lidar com turmas de alunos bastante heterogêneos no que diz respeito ao conhecimento da língua objeto de estudo, e construir estratégias que permitam fazê-los chegar, ao fim do curso, capacitados a articular todos aqueles conhecimentos e a inserir-se com segurança, confiança e competência na carreira docente.

Encontramos em Shulman (2004) um construto teórico propositivo para a formação de professores. Sua perspectiva para a formação de professores, que me parece interessante como uma possibilidade de superar o dualismo teoria-prática, relaciona-se com a forma de conhecimento por ele denominada *conhecimento de casos*, a partir da qual advogava o *método de casos* como abordagem para a formação. Segundo ele,

Um caso, adequadamente compreendido, não é simplesmente o relato de um evento ou incidente. Dizer que algo é um caso significa fazer uma alegação teórica – argumentar que se trata do “caso de algo”, ou que se trata da instância de uma classe mais ampla. [...] Não estou, assim, argumentando que a preparação de professores reduza-se ao prático e concreto; ao invés disso, através do uso de uma literatura de casos que ilumine tanto o prático quanto o teórico, defendo o desenvolvimento de uma literatura de casos cuja organização e utilização seja profunda e conscientemente teórica. (SHULMAN, 2004, p. 207)

Para Shulman, o uso do método de casos na formação de professores produzirá a forma de conhecimento que chama de *conhecimento estratégico*, acionado “quando o professor confronta situações ou problemas particulares, sejam estes teóricos, práticos ou morais, em que os princípios colidem e uma solução simples não é possível” (2004, p. 210). É assim que propõe, para a formação docente, algo bastante próximo do *practicum reflexivo* de Schön (1992):

Vejo o uso do método de casos na formação de professores, seja nas salas de aula ou em laboratórios especiais com simulações, uso de vídeos, ou roteiros com anotações, como um meio para o desenvolvimento de compreensão estratégica, estendendo as capacidades em direção ao julgamento profissional e à tomada de decisões. Esses métodos de instrução envolveriam a cuidadosa confrontação de princípios com casos, de regras gerais com eventos concretos documentados – uma dialética do geral com o particular pela qual os limites do primeiro e as fronteiras do segundo são explorados. (SHULMAN, 2004, p. 210-211)

O sentido de estar trazendo neste trabalho, de forma muito sucinta, estas concepções e propostas de Shulman, deve-se ao fato de que elas vêm ao encontro de minhas preocupações com o conhecimento construído pelos professores de inglês a respeito da disciplina com a qual trabalham e a respeito de sua *ensinabilidade*. Com a fragilidade detectada no modo pelo qual vêm sendo formados os professores em geral, e os de inglês em particular, nos domínios do conteúdo específico e do pedagógico, do prático e do teórico (porque não posso considerar conhecimento teórico aquele que se restringe à acumulação de dados e informações, ainda que de conceitos e teorias – muito conforme o modelo *bancário* de Paulo Freire – em situações de pouca ou nenhuma reflexividade), não é de surpreender que encontremos esses docentes sem saber o que ensinar a seus alunos, como ensinar, e por que ensinar.

Mais uma vez insisto em que não pretendo atribuir à formação inicial dos professores de inglês a responsabilidade pelos problemas do ensino de inglês nas escolas. As questões em que se tramam professores, alunos, ensino, aprendizagem, no espaço escolar, são isso mesmo: tramas, fios em cruzamento. Não vamos nunca esgotá-las, muito menos solucioná-las, ao dar destaque a um dos aspectos que compõe o quadro. As questões aqui levantadas e apontadas têm o intuito de contribuir na composição desse quadro maior, desse reticulado, cruzando-se com outras tantas que não entraram aqui neste momento.

4 Cadernos de viagem: a experiência da pesquisa

É como caminhar por uma senda, um caminho traçado: segues a rota marcada, o que ela te impõe como caminho, uma vez que a experiência da viagem, em sua concretude e em sua maneira singular de caminhá-la, te mostra não só a particularidade de suas curvas, suas vistas, suas rugosidades e alterações, suas dificuldades concretas e o que há nela, mas também te mostra a ti mesmo enfrentando o submeter-se ao caminho e tua forma de vivê-lo, tuas reações diante dele; isto é, te mostra o que o caminho faz contigo.

(José Contreras Domingo e Nuria Pérez de Lara Ferré)

Meu encontro com o texto de Contreras Domingo e Pérez de Lara (2010), *La experiencia y la investigación educativa*⁹, deu-se tarde demais para influir no rumo da investigação em si¹⁰. Contudo, desde minha primeira e recente leitura desse texto percebi o quanto ele vinha ao encontro de inúmeras das questões que me formulei ao longo do processo de pesquisa. Mais do que isso, encontrei nele autorização teórica para fazer algo que desejo há já um bom tempo – que é, junto à descrição do processo da pesquisa, com seus momentos, etapas, escolhas, decisões, poder desvelar também o caminhar da pesquisadora nesse percurso. Minhas dúvidas, minhas incompreensões, os enfrentamentos que tive com alguns *a priori*, os nós em que me vi metida, as crises, a falta de respostas, a incerteza e inquietude constantes, as alegrias de pequenas e de não tão pequenas descobertas, a alegria da compreensão – tudo isso foi intensamente vivido por mim, e sempre pressenti o potencial pedagógico de narrar essas vivências; sempre me pareceu que eu aí teria a possibilidade se não de uma outra tese, ao menos de um bonito trabalho – um trabalho que sempre, também, me pareceu que se ajustava bem ao capítulo de metodologia deste estudo. Esse é um capítulo que de modo geral vejo como subaproveitado nas teses e dissertações. Em geral é um capítulo onde a escrita se endurece em tons burocráticos, onde muitos clichês aparecem, onde muitas vezes parece que se escreve a partir de um formulário já pronto encontrado em papelarias... No entanto, a definição de método a partir de sua etimologia diz o

⁹ Todas as citações desse texto neste capítulo foram traduzidas por mim.

¹⁰ Refiro-me aqui, exclusivamente, à etapa empírica da pesquisa.

seguinte: “Palavra de origem grega importantíssima na etimologia matemática: *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). *Méthodes* refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim”.¹¹

Se método é caminho pressupõe o caminhar, pressupõe o caminhante, pressupõe a viagem. Sobre isto nos dizem Contreras e Pérez de Lara:

[...] o que definitivamente conta é a viagem, o que nela vemos e entendemos, o que dela aprendemos. Contudo, como expressou Saville Kushner em uma ácida crítica às obsessões metodológicas, “nos convertemos em entusiastas dos motores e deixamos de apreciar as viagens” (KUSHNER, 2009, p. 12). O que a investigação deve falar não é da fidelidade aos dispositivos metodológicos cunhados e fixados pela obsessão acadêmica, mas da experiência da viagem [...]. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 75)

É assim que concebo este capítulo. É esta viagem que desejo contar aqui. A *minha* viagem. Neste capítulo, a caminhante, a viajante, sou eu. E o que pretendo fazer é narrar a viagem. Uma narrativa de viagem compreende descrições, contextualizações, mas também comentários e impressões.

Foi no mesmo texto que encontrei suporte para duas questões (que talvez sejam uma só) que me inquietavam, e que estiveram continuamente presentes nesse percurso – especialmente durante a análise dos dados. Essas questões são o *falar em primeira pessoa* e a *presença da educadora na investigação*. No texto, onde os autores desenvolvem um pensamento e uma argumentação em torno do conceito de *experiência*, de uma visão de educação como experiência, e da investigação no campo da educação como investigação da experiência educativa, o pesquisador assume um lugar bastante distinto do lugar admitido pelas abordagens qualitativas de modo geral, este já um lugar em que se reconhece a não neutralidade do pesquisador, sua implicação na pesquisa, sua condição de afetar a investigação e ser afetado por ela. Na investigação da experiência educativa – ou na investigação como experiência – o pesquisador (ou a pesquisadora, no caso) é o *sujeito* da experiência investigativa e como sujeito sustenta, em primeira pessoa, a investigação, os saberes, a experiência com que lida. Perceba-se que a primeira pessoa de que falam Contreras e Pérez de Lara não é a mera primeira pessoa gramatical que vem sendo usada com bastante freqüência nos escritos da nossa área, em uma reação à impessoalidade que como norma regia a escrita acadêmica.

¹¹ Cf. Dicionário Etimológico Online: Disponível em: <http://www.dicionarioetimologico.com.br/searchController.do?hidArtigo=2FAA916C238A606E578641582902665F>. Acesso em: 09 ago. 2013.

Quando os autores se referem ao pesquisador falar em primeira pessoa, estão dizendo falar *desde si*, a partir de si, de sua subjetividade (o que não é, como esclarecem, falar *de si*). Este é um entendimento sustentado pelos autores ao longo de todo o texto. Por exemplo,

De alguma maneira, a investigação pedagógica é sempre uma forma de auto-investigação: a realizamos a partir de nossa visão do educativo, pondo-a em jogo (pondo-nos em jogo, com nossas ideias, aspirações, formas de entender e de fazer); e no processo de investigar, na aspiração a abrimo-nos a novas experiências e compreensões daquilo que supõe a educação, no desejo de entender algo que não entendíamos (e por isso investigamos: para entender, ou ver de nova maneira algo que não entendíamos), nos expomos (LARROSA, 2009), expomos nossa visão, nossos modos de fazer e entender. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 48)

Ou aqui:

A investigação, como busca, se dirige tanto para fora como para dentro: para aquilo que manifestam as experiências estudadas e para o que estas fazem em nós. Parte da busca é poder encontrar a forma de expressar o sentido do educativo que nos desperta o fato de termo-nos acercado dessa realidade que quisemos estudar, da qual quisemos acercar-nos para ver o que nos tinha a dizer, o que nos fazia pensar, o que se nos revelava nessa relação entre dita realidade e nós. Por tudo isso a investigação, enquanto experiência, conta-se em primeira pessoa: sustentada por quem conta sua experiência de aprender, que é do que se trata, definitivamente, o investigar. (*ibid*, p. 48)

Ou ainda:

E [a investigação pedagógica] deve mostrar tanto as histórias das experiências e de quem as vive, como deve contar a história da própria investigação, isto é, a forma em que nasce a inquietude, a busca, o despertar das perguntas, as tentativas de esclarecê-las, as respostas possíveis, e a forma em que tudo isso está na relação íntima que se produz nas experiências investigadas e quem investiga, ou seja, quem sustenta em primeira pessoa, e enquanto educador ou educadora, a tensão pelo pedagógico. (*ibid.*, p. 43-44)

Pois bem, este é o lugar que estou reivindicando, o lugar de onde quero falar. O lugar de quem viveu a experiência da investigação. Se não posso dizer que esta pesquisa foi realizada enquanto investigação da experiência, tendo por pressupostos os construtos, conceitos, concepções teóricas forjados ou apresentados pelos autores – pois não foi, mesmo porque só me encontrei com essas ideias e com esse pensamento tão direta e especificamente voltado para a pesquisa em educação muito recentemente, ou seja, após a pesquisa já realizada – posso, creio, dizer que meu encontro com esse pensamento permitiu que ancorasse teoricamente desejos, sentimentos e preocupações que estão comigo desde o início da pesquisa e que me

acompanharam ao longo do seu curso. Desponta entre estes o desejo de poder falar aqui como professora – como professora de inglês que sou, colega dos sujeitos pesquisados. Como alguém que, por ser essa professora, foi profundamente atingida pela pesquisa. Se a pesquisa não foi uma investigação da experiência, foi vivida por mim como experiência¹². E se não posso, a rigor, me apropriar das construções e proposições defendidas por Contreras e Pérez de Lara e aplicá-las *a posteriori* na pesquisa já feita, posso referir-me nelas para relatar a investigação, incluindo-me nesse relato, sujeito que fui desse processo. Posso dizer, então, como já disse em outro lugar que minha pesquisa teria uma inspiração etnográfica, sem ser uma etnografia, que meu relato da pesquisa terá uma inspiração na visão de experiência e de investigação da experiência educativa assim como desenvolvida pelos dois autores nomeados. Quero, portanto, não esconder a professora – não cindir pesquisadora e professora. A pesquisadora é professora. A professora tornou-se pesquisadora. Se houve cisão, a professora não desapareceu: tornou-se sujeito da pesquisadora.

O problema que me trouxe a este estudo foi a preocupação com uma situação que já é um clichê: o fato de que, exceções resguardadas, não se aprende inglês na escola, particularmente na escola pública. Como já contei na introdução a este trabalho, meu interesse por esse problema não foi um interesse abstrato, genérico, meramente teórico, ou aleatório: foi um interesse admitidamente interessado, pois partiu das dificuldades e insucessos da minha prática como professora de inglês em uma escola pública. Pensar este problema me obrigou a situá-lo em contextos mais amplos – o ensino das demais disciplinas, a escola, a sociedade e a cultura em que esta se insere, os desafios que a contemporaneidade lança à educação. A educação é uma prática social complexa, e pensar questões ou problemas nesse campo, por mais que se procure afunilar focos, exige que se busque compreender a trama de relações que se estabelecem em seu interior e, mais do que isso, que a desbordam. Quis examinar o problema do ensino de inglês pelo viés do professor, da professora, um dos protagonistas da relação de ensino e aprendizagem. Poderia tê-lo feito a partir de outros protagonistas, os alunos, centrando meu olhar em aspectos que envolvessem a aprendizagem – contudo, a primeira coisa que eu soube com clareza

¹² Sigo, como Contreras e Pérez de Lara, a definição de experiência de Jorge Larrosa: “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2002, p.2).

foi que meu interesse de pesquisa estava no professor, já que o que eu buscava era compreender e, oxalá, superar, problemas e dificuldades da minha prática como professora de inglês, sem que isso significasse investigar minha própria prática. Naquele momento inicial, eu considerava que investigar minha prática não me permitiria o distanciamento que eu entendia ser necessário entre uma pesquisadora e seu objeto. Além do mais, eu estava um pouco cansada de olhar para mim mesma e meus problemas – porque penso que isso sempre fiz, e me parecia que já havia esgotado as alternativas das quais poderia lançar mão para obter resultados que me satisfizessem quanto ao meu ensino e à aprendizagem dos meus alunos.

Optei por focar o problema que vejo como o fracasso do ensino de inglês na escola pública buscando sua contraface – o sucesso. Assim, busquei professores de inglês com sucesso na sua prática docente, vistos assim e assim indicados por seus pares – outros professores de inglês em escolas públicas. O que eu desejava era descobrir **quem eram, como haviam se constituído, o que e como faziam os professores de inglês que tinham sucesso em sua prática**. Queria, com isso, perceber e compreender aspectos que estivessem diretamente relacionados com o sujeito professor, suas concepções de docência e sua relação com o conhecimento da língua inglesa. A ideia foi chegar a um panorama em que se mesclassem concepções sobre a língua, concepções sobre o ensino, relação com o saber, relação com o conhecimento da língua inglesa, de modo a observar se e como essa composição repercutiria na prática desses docentes.

Convém explicitar a razão pela qual decidi chegar aos meus sujeitos através de seus pares, outros professores de inglês, e não através de seus alunos – aqueles a quem o ensino desses professores se dirige, aqueles que aprendem ou não aprendem e, por isso, absolutamente autorizados a opinarem sobre o ensino de seus professores. A razão primeira é que todo meu olhar, neste trabalho, incide sobre o professor. Minha expectativa era de que os professores, com toda a riqueza de diferentes visões que esperava que apresentassem, estivessem vinculados por uma linguagem e por uma lógica comum. Incluir os alunos na indicação dos professores que têm sucesso em suas práticas me obrigaria a lidar com outras lógicas que, com toda a importância que lhes reconheço, não vinham ao encontro do meu interesse naquele momento. Considerava, ainda, que através das indicações justificadas de professores de inglês sobre colegas com sucesso em sua prática, obteria visões e compreensões de professores, mais explícitas ou mais implícitas, a

respeito do ensino da língua inglesa. Embora meu foco fossem os professores indicados, e não aqueles que indicavam, imaginei que através dessas indicações poderia reunir dados interessantes para cotejar com outros obtidos dos meus sujeitos, ou ainda que esses dados poderiam me sugerir aspectos para as observações e entrevistas, ou mesmo, simplesmente, pela possibilidade de estar investindo em um *corpus* para desenvolvimentos posteriores. Quanto aos alunos, defini que os ouviria a respeito de seus professores¹³ – aqueles indicados como tendo sucesso em suas práticas, aqueles cujas aulas acompanhei – no momento final da pesquisa de campo envolvendo cada professor. Considerei que nesse momento trazer ao trabalho a visão dos alunos sobre seus professores me interessava – paradoxalmente – pela mesma razão que usei para não querer partir deles para a indicação dos professores: pela possibilidade de ver introduzida uma outra lógica, pela possibilidade da contradição, pela possibilidade de olhares diversos.

O primeiro momento da pesquisa constituiu-se, então, na busca, entre professores de inglês, da indicação de colegas vistos por eles como professores em escolas públicas que obtinham sucesso no ensino da língua inglesa. Para isso foi necessário contatar com algumas escolas públicas da cidade e, por meio de seus diretores ou coordenadores pedagógicos, agendar uma conversa com os professores de inglês dessas escolas. Este contato foi feito com seis escolas: três de ensino fundamental e médio e uma exclusivamente de ensino médio – dessas, três localizadas no centro da cidade e uma na periferia, sendo três da rede estadual e uma da rede municipal; e duas escolas de periferia, exclusivamente de ensino fundamental, ambas da rede municipal. Nos meses de junho, setembro e outubro de 2009 estive nessas escolas e conversei com os professores de inglês que se dispuseram a falar comigo, totalizando quatorze professores. Apresentei a pesquisa, expliquei o que pretendia, e solicitei que respondessem, por escrito, à seguinte questão: *Conheces algum/a professor/a de inglês atuando em escola pública que, na tua opinião, tem sucesso na sua prática como professor de língua inglesa? Por que indicas esse/a professor/a?*¹⁴ Esclareci que não partia de uma definição *a priori* de sucesso, e que a questão deveria ser respondida a partir da concepção que cada um tivesse de sucesso. Recebi nove retornos dos quatorze professores com quem

¹³ Apêndice IV – Termo de Consentimento Pais/Alunos e Apêndice V – Questionário Alunos

¹⁴ Apêndice I – Consulta aos professores de inglês

conversei. Esses textos são ricamente reveladores de visões e concepções, tanto explícitas quanto implícitas, a respeito do ensino de língua inglesa.

Sem exceção, os professores com quem conversei me devolveram a questão: – “Como assim? O que queres dizer com sucesso?” – Quando explicava que desejava que eles respondessem segundo o que para eles significava ter sucesso como professor de inglês, a quase totalidade dos professores, com exceção de uma que escreveu sua resposta no mesmo ato, me pediu para entregar a resposta outro dia, pois gostaria de ter tempo para pensar. As respostas foram muito variadas, centrando-se em diferentes aspectos. Não tenho dúvida de que se eu tivesse deixado permear minha visão, as respostas, ou muitas delas, procurariam atender ao que eu dissesse. A maioria dos professores custou muito para me devolver suas respostas – segundo eles, porque estavam tendo dificuldades para conseguir indicar um professor de inglês que vissem como tendo sucesso na sua prática. A maioria dos professores – seis – indicaram colegas na própria escola em que trabalham. Uma professora indicou uma colega de outra escola, que conhecia de reuniões pedagógicas da área na rede municipal. Dois professores se auto-indicaram, entendendo que correspondiam, ainda que parcialmente, aos critérios que elegeram para definir sucesso.

De maneira geral, as respostas relativizaram a noção de sucesso, considerando-a como sucesso possível ante a realidade da escola pública hoje e diante da situação de intenso trabalho e de baixos salários que vive o professor. A fala do professor JG, a seguir, é representativa dessa relativização e da desidealização da noção de sucesso:

[...] é necessário salientar que esse sucesso pessoal encontra barreiras e limitações; limitações pessoais do professor; limitações do ambiente escolar, limitações das políticas educacionais – sempre precárias. Contudo, ter escolhido essa profissão por convicção é realizá-la com responsabilidade. Sucesso profissional é, antes de mais nada, uma questão de estabelecer metas e prioridades para a própria vida; quem se sente mal-sucedido nessa profissão não fracassou apenas em sala de aula...

A professora MP é outro exemplo que aponta nessa direção:

Também me parece relevante mencionar que entendo que o “sucesso” para o professor de inglês da escola pública já é algo que pode ser bastante problematizado; o que é sucesso para o professor de inglês? Certamente o conceito de sucesso é variável e parcial diante da variedade de propostas de trabalhos que cada professor estabelece e das dificuldades que permeiam o trabalho dos professores de escolas públicas.

Os professores, ao responderem à questão proposta e ao justificarem a indicação de um colega visto por eles como bem-sucedido em sua prática, buscaram critérios e fizeram escolhas que foram reveladoras de suas próprias concepções sobre esse tema. Assim, por exemplo, a professora JB dá destaque ao elemento do gosto, do prazer, na sua visão centrais para que um professor tenha sucesso em sua prática:

Acredito que o trabalho desenvolvido pela professora é criativo e, acima de tudo, feito com muita competência, conhecimento e prazer. A importância de gostar do que faz, para mim, é essencial. Valorizar o seu trabalho, apesar das dificuldades, é o que diferencia o bom professor e garante o sucesso do seu aluno [...].

Já a professora MP elege como critérios para pensar sucesso a formação da professora indicada e sua linha de trabalho, referendando sua indicação apoiada nas trocas que teve a oportunidade de estabelecer com essa professora em reuniões e cursos de que participaram juntas, visto que trabalham em escolas diferentes:

Acredito que a professora A da escola FV tenha sucesso na sua prática como professora de língua inglesa. Estabeleci alguns critérios para indicá-la, tais como a formação da professora, sua linha de trabalho (abordagem comunicativa) e a oportunidade de conhecer algumas de suas atividades realizadas em sala de aula, já que a referida professora participou de alguns cursos e reuniões pedagógicas junto comigo [...].

Um último exemplo dos elementos valorizados pelos professores ao fazerem suas indicações é trazido aqui na fala da professora PG:

Indico o nome da colega porque na sua prática ela alia a língua estrangeira, no caso, inglês, aos conceitos pedagógicos necessários para a vida profissional das futuras professoras. Seria muito mais fácil transmitir somente conteúdos listados nos nossos currículos, ou trabalhar textos de conteúdos variados, mas a professora R vai atrás de textos que além de abordarem conceitos pedagógicos, fazem com que os alunos reflitam sobre o ofício do educador provocando diversos questionamentos e debates sobre o assunto.

As três falas acima são trazidas aqui com o objetivo de ilustrar a multiplicidade dos olhares, das diferentes visões dos professores com quem conversei a respeito daquilo que vêem como sucesso. A grande variedade surgida nas falas me fez organizar as respostas em torno de elementos que podiam unificá-las. Assim, extraí das respostas quatro ênfases principais: a) respostas que justificaram sucesso dando ênfase a características do professor; b) respostas que justificaram sucesso dando ênfase ao foco no aluno; c) respostas que justificaram

sucesso dando ênfase às práticas de sala de aula; e d) respostas que indicaram sucesso dando ênfase a outros contextos formativos.

Entre as respostas que deram ênfase a características do professor (a) encontram-se, por exemplo, “é consciente dos seus deveres”, “trabalha criativamente”, “trabalha com prazer”. Agrupadas como respostas que enfatizaram o foco no aluno temos, por exemplo, “consegue fazer os alunos se interessarem minimamente pelo conteúdo”, “leva os alunos a interagirem entre si e com a professora”, “busca maneiras de melhorar a aprendizagem dos alunos”. Aquelas respostas que deram ênfase às práticas de sala de aula consideraram elementos como, por exemplo, “estimula a reflexão”, “trabalha com questionamentos e debates”, “trabalha interdisciplinarmente” “não ‘facilita’ o conteúdo”, “trabalha com textos originais e com qualidade linguística”. Finalmente, entre as respostas que justificaram o sucesso remetendo a outros contextos formativos foram apontados aspectos como “tem experiência de ensino em cursos particulares de idiomas” e “busca atualização”.

Dos nove professores que atenderam minha solicitação, quatro responderam centrados em uma única ênfase – dois centrados no professor, um nas práticas e um em outros contextos formativos; e cinco mesclaram ênfases. Nenhum justificou sucesso com ênfase exclusiva nos alunos, e nenhum repartiu suas justificativas por todas as quatro ênfases. Nenhum apresentou uma justificativa idêntica à de outro colega: mesmo quando havia aproximações, havia também diferentes matizes ou diferentes ênfases – por exemplo, aconteceu de um professor indicar um colega por trabalhar de forma interativa e comunicativa (foco no professor), enquanto outro fez sua indicação justificando que a professora indicada levava os alunos a interagirem entre si e com ela própria (foco no aluno).

O fato de as justificativas dos nove professores para as indicações feitas focalizarem distintas razões pelas quais percebem colegas professores de inglês em escolas públicas como professores que têm sucesso em sua prática indica, por si só, que o tema em questão comporta múltiplos olhares. Também me revela que os professores que indicaram colegas com base em alguns atributos específicos não buscaram colegas que encarnassem um tipo ideal/idealizado de professor, um modelo, um padrão a ser seguido. Seis entre as nove respostas dos professores manifestaram explicitamente que a indicação se dava por considerarem que o professor ou a professora indicados podiam ser vistos como obtendo sucesso na

sua docência porque, *apesar das dificuldades de diversas ordens enfrentadas pela escola pública*, conseguiam realizar um trabalho que de alguma maneira consideravam diferenciado e consequente. Os três professores que não fizeram essa ressalva por escrito, não deixaram de expressá-la oralmente na conversa que tivemos. Bastante significativo foi o fato de que oito entre nove professores me pediram tempo para responder – tempo que em nenhum dos casos foi inferior a uma semana -, sugerindo que esta não foi uma resposta fácil, e que o nome da pessoa afinal indicada não surgiu espontaneamente na mente dos professores com quem conversei. Ao contrário, exigiu reflexão e, possivelmente, alguma transigência com critérios que possuíssem *a priori*.

Dos nove indicados, cinco acabaram não participando da pesquisa por diferentes razões: uma não conseguiu disponibilizar tempo para a entrevista, que era a etapa que vinha a seguir; outra tinha acabado de descobrir que estava grávida e lidava com uma gravidez difícil; uma terceira não aceitou participar, pois passava naquele momento por uma forte crise na sua docência; duas outras foram excluídas por mim por não se adequarem a critérios que havia estabelecido – uma por ser professora na zona rural e outra por ser professora no curso Normal. No projeto de pesquisa já havia apontado para uma decisão de investigar professores da rede pública urbana, em escolas centrais e de periferia, pela possibilidade de diferença que isto pode representar no perfil dos alunos¹⁵ - escolas que abrangessem ensino fundamental e ensino médio, e que tivessem um perfil de ensino e de alunado generalista/diversificado/plural – ou seja, não incluiria escolas voltadas para um ensino técnico, ou agrícola, ou profissionalizante, ou de formação para o magistério, etc. Por razão semelhante, foi definido que os professores atuariam em cursos

¹⁵ Pressuponho que existem diferenças no perfil sócio-econômico-cultural dos alunos de escolas centrais e de escolas de periferia, mesmo ambas pertencendo à rede pública. Em geral as escolas de periferia possuem um perfil de alunado mais homogêneo (em termos socioeconômicos); é para elas que em geral convergem os alunos dos bairros/comunidades onde se localiza a escola; já as escolas centrais costumam reunir um perfil mais diversificado de alunos, oriundos de diversos pontos da cidade; são escolas mais antigas, com tradição como educandários, o que lhes confere prestígio e lhes faz serem almejadas pelos estudantes e suas famílias. Desta forma, enquanto as primeiras possuem majoritariamente alunos oriundos das classes populares – de pais operários, desempregados ou no trabalho informal - as segundas, além destes, também abrigam estudantes oriundos de uma classe média de baixo ou médio poder aquisitivo – por exemplo, filhos de professores, de pequenos funcionários no setor público, de comerciários, etc -, aqueles que Bourdieu (1989) identifica com a *pequena burguesia*.

diurnos, também pela pressuposição de que o ensino noturno lida com um perfil mais específico de aluno¹⁶ do que o ensino diurno.

Quatro professores, contudo, era o número que eu tinha imaginado e proposto no projeto de pesquisa. Não desejava ultrapassar muito este número, porque minha ideia era poder estudar menos sujeitos com o máximo de profundidade que conseguisse. Desse modo, o segundo momento da investigação teve início com três professoras e um professor. Os quatro receberam neste relato nomes fictícios. As escolas onde atuam, outras escolas porventura citadas, bem como nomes de colegas e/ou de professores referidos nas entrevistas foram identificados através de iniciais. Assim que os quatro professores, sujeitos deste estudo¹⁷, são Aline, professora em uma pequena escola de periferia, de ensino fundamental, da rede municipal; Patrícia, professora em uma grande escola central, de ensino fundamental e médio, da rede municipal; Amélia, professora em uma pequena escola central, da rede estadual, de ensino médio; e Jair, professor em uma grande escola de ensino fundamental e médio, da rede estadual, também localizada no centro da cidade.

Acho interessante dizer que já conhecia os quatro professores: Amélia, Jair e eu fomos contemporâneos na faculdade de Letras; conhecia Patrícia e Aline como colegas professoras na rede municipal, onde também atuei, tendo trabalhado com ambas, cada uma em uma escola, por um período curto de tempo. O fato de já nos conhecermos me pareceu ter facilitado a nossa aproximação recíproca: todos estiveram bastante à vontade na situação da entrevista, nenhum me pareceu temeroso de abrir suas salas de aula para que nelas eu me instalasse para observar a rotina de seu trabalho, para conhecer sua prática. Em todos os casos, primeiro foram feitas as entrevistas – só depois desse contato, em que as conversas foram longas e me proporcionaram um material muito rico, ingressei em suas respectivas salas de aula com meu caderno de anotações, meu diário de campo, e mais nada além do meu olhar: não gravei, não fotografei, não filmei. Procurei ficar o mais apagada que pude nessas situações de observação, mesmo sabendo e sentindo que essa invisibilidade é impossível. A seguir, algumas percepções e algumas

¹⁶ Alunos que não concluíram sua escolarização no “tempo regular” / alunos *expulsos* da escola por episódios sucessivos de repetência. Os cursos noturnos em geral consideram que lidam com alunos “mais fracos” e costumam ter perfil menos exigente em termos acadêmicos.

¹⁷ Apêndice II – Termo de Consentimento Professores

compreensões que quero relatar a respeito das entrevistas e das observações realizadas, começando pelas entrevistas:

As entrevistas¹⁸ foram pensadas e realizadas como entrevistas semiestruturadas – havia um roteiro com dezessete questões, bastante abertas, através das quais eu propunha que meus sujeitos falassem de dimensões que eu havia selecionado como aquelas que queria conhecer a respeito de si e de sua prática. Cheguei a essas dimensões depois de ter escrito, reescrito e enxugado ao máximo o que eu entendia como necessário a um professor para ter sucesso na docência. Esse esforço de síntese acabou por me deixar com aquilo que, para mim, seriam referenciais de sucesso para um professor:

- Ter uma percepção do **mundo** contemporâneo, com suas instabilidades e incertezas;
- Ter uma percepção da **escola** com suas tensões, contradições e conflitos;
- Possuir uma concepção sobre a **função e o propósito** de ensinar e aprender inglês na escola;
- Possuir um **conhecimento** sólido da **língua inglesa** e interessar-se por questões relativas às línguas e à linguagem;
- Ver-se como **profissional**;
- Ter **responsabilidade** profissional;
- Possuir uma concepção de ensino que vai **além da mera transmissão de conhecimentos**;
- Aproximar-se de uma visão de que os saberes servem para humanizar, socializar, ajudar um sujeito a acontecer;
- Viabilizar um **ambiente favorável** à mobilização intelectual de seus alunos;
- Propiciar um ensino dotado de **sentido** e gerador de **prazer**.

Quadro 1 – Referenciais de sucesso

A decisão de realizar primeiro as entrevistas e depois as observações contrariou o que havia previsto no projeto de tese, em que previa iniciar pelas

¹⁸ Apêndice III – Roteiro da entrevista

observações, defendendo que com isso pretendia evitar que meus sujeitos fossem “advertidos”, a partir da entrevista, dos aspectos aos quais poderia estar interessada nas observações. Ocorre que quando chegou o momento de ir a campo eu já não era mais a mesma que havia proposto o projeto, e a ideia que havia expressado como “não advertir” os professores pesquisados me incomodava bastante. Ressalte-se que, apesar dessa ideia e do modo como a expressei, o espírito do projeto nunca foi esse. Dizia eu no projeto: “Minha posição como observadora é de solidariedade com os professores que estarão me abrindo suas salas de aula e me descortinando sua prática. Desejo que eles e elas possam sentir-se o mais possível confortáveis e seguros com a minha presença.” Assim que a proposta do projeto foi alterada com base na minha suposição de que, assim fazendo, os professores seriam poupados de um ingresso abrupto em suas salas de aula e estariam mais à vontade e mais confiantes para receber-me no momento das observações, pois já teriam se aproximado da pesquisadora e da pesquisa durante a entrevista – situação que, para mim, cumpriu também com a função de quebra-gelo. Foi este o critério, então, que utilizei no estabelecimento do cronograma do trabalho de campo, e avalio que funcionou exatamente no sentido que eu esperava. Opções, contudo, de modo geral, implicam em perdas. Uma perda que percebi assim que comecei a organizar os dados obtidos para a análise e, imediatamente após isso, quando comecei a trabalhar sobre a primeira das entrevistas, foi que estas talvez tivessem se enriquecido muito se tivessem sido feitas incluindo já o meu olhar sobre a prática de cada professor. Por outro lado, nunca se sabe: se eu tivesse ido para as entrevistas já com uma visão de cada professor, talvez sua voz não soasse tão livre, talvez esta fosse condicionada por aquilo que eles saberiam que eu já tinha visto. Enfim, o que quero dizer é que provavelmente a situação perfeita em campo não exista, à medida que as decisões tomadas carregam necessariamente ganhos e perdas.

Minha inexperiência enquanto pesquisadora novata se fez sentir marcadamente nas entrevistas realizadas, em diferentes aspectos relativos ao manejo da entrevista. Na fase da análise, pude perceber nitidamente vezes em que intervim e cortei o fluxo de fala de um ou outro entrevistado bem como outras em que não fui capaz de perceber que necessitava ter aprofundado ou esclarecido questões mencionadas por eles. Ainda assim, considero que obtive um material riquíssimo nas entrevistas, visto que elas foram bastante livres (umas mais do que outras) e extensas (uma mais do que as demais). Como já disse, os entrevistados

me pareceram muito à vontade e muito dispostos a falar sobre as questões que lhes fui propondo. Isto foi algo que me chamou muito a atenção – sabemos que nos tempos rígidos da escola as oportunidades que os professores têm de falar de si e de suas práticas são mínimas ou mesmo inexistem. Estou convencida de que a situação da entrevista proporcionou aos sujeitos da pesquisa possibilidades reflexivas pouco comuns no seu cotidiano, e que eles todos apreciaram essa possibilidade de falar de si e de pensar sobre sua docência. Todos falaram bastante – as entrevistas de Patrícia, Amélia e Aline renderam, respectivamente, 18, 24 e 28 páginas transcritas; a transcrição da entrevista de Jair ocupou mais páginas do que a soma das três anteriores: foram 77 páginas transcritas.

Jair foi meu primeiro entrevistado e fui capturada por esse professor que tinha tanto a dizer e tanta vontade de dizê-lo. Chamou-me logo a atenção sua enorme vontade de falar sobre as questões propostas – e sobre outras nem propostas, mas que lhe surgiam encadeadas no pensamento, e que ele ia inserindo em parênteses por dentro de parênteses durante a entrevista. Flexibilizei totalmente meu roteiro de entrevista e liberei-lhe a palavra (na primeira parte da entrevista). Após 1h35min de conversa, eu não havia coberto metade das questões que tinha preparado. Voltamos a nos encontrar uma semana depois, e dessa vez a entrevista durou 1h55min. Ao todo, três horas e meia de entrevista, o que é bastante para uma entrevista semi-estruturada, em que meus entrevistados tinham bastante espaço para falar, mas em que eu tinha questões determinadas que me orientavam. Meu roteiro também foi organizado considerando certo ordenamento – começava com uma questão, que pela minha lógica se encadeava com um próximo bloco de questões, e assim sucessivamente. Com Jair, essa ordem explodiu. A lógica a pautar a entrevista foi a dele e não a minha. Recordo que saí de lá feliz com o jorro de material que eu tinha em mãos – felicidade que logo se transformou em angústia ao perceber o quanto havia ficado descoberto.

Uma outra questão a pontuar é que minha experiência com Jair determinou fortemente a condução das outras três entrevistas realizadas posteriormente. A percepção da minha inexperiência como entrevistadora produziu em mim um efeito de enrijecimento, quase, e uma grande preocupação com a condução das entrevistas segundo meu roteiro. A leitura das entrevistas me mostrou as diversas vezes em que intervim nas falas das professoras, interrompendo seu pensamento, reposicionando-o onde eu queria. Não tenho dúvida de que muitas ideias se

perderam aí e lamento por isso. De todo modo, não canso de me encantar com a riqueza das falas de Amélia, Aline, Jair e Patrícia. Recordo que no projeto de pesquisa eu sublinhava a relevância que tinha para mim que a voz dos professores sujeitos da investigação ressoasse – e estou segura de que isso aconteceu. Isso me diz que ainda que nós, pesquisadores, cometamos equívocos e deslizos, não necessariamente arruinaremos nossas pesquisas. No caso desta pesquisa, o fato de ter colhido um vasto e denso material possibilitou que na etapa da análise eu pudesse, com o amadurecimento que fui conseguindo no percurso, compensar as debilidades e falhas que identifiquei nos momentos da coleta dos dados – através das entrevistas e das observações.

Como já disse, a primeira entrevista foi a de Jair – que precisou ser dividida em dois momentos: em outubro e novembro de 2009. As das três professoras foram realizadas em 2010 – a de Patrícia em março, a de Aline em abril, e a de Amélia, também em duas etapas, em maio e agosto. No caso de Amélia, o que determinou a necessidade de dois encontros foi a imprevisibilidade da pesquisadora, a quem não ocorreu que seria prudente carregar pilhas extras para o gravador. Tendo ficado sem bateria com cerca de 30 minutos de entrevista, suspendemos o encontro e só conseguimos retomá-lo três meses depois. Entre o final do semestre, as férias escolares, e os jogos da Copa do Mundo de futebol, Amélia só conseguiu me reservar um tempo já na metade de agosto, quando estava encerrando as observações que fazia em sua turma de 3º ano. Por essa razão, Amélia foi a única dos quatro professores pesquisados cujas aulas observei sem ter concluído a entrevista. O temor que eu tinha, contudo, de que minha presença na sala de aula pudesse constranger os professores se não houvesse um momento prévio de contato entre eu e eles – o momento da entrevista – não se confirmou no caso de Amélia: talvez porque o temor fosse infundado; talvez porque já tivéssemos iniciado a entrevista e, portanto, garantido esse contato inicial; e muito, talvez, pelo fato de que já nos conhecíamos.

Foi motivo de preocupação para mim se o fato de conhecer os quatro professores que pesquisei poderia interferir na pesquisa de uma forma que pudesse afetar o indispensável rigor científico e metodológico através do qual a pesquisa qualitativa necessita validar-se. Contudo, tendo a crer que os efeitos do contato e do conhecimento prévio que tínhamos foram eminentemente benéficos no que diz respeito à ida a campo na etapa de coleta de dados – e mutuamente benéficos. As

relações entre a pesquisa empírica acadêmica e o seu objeto (ou entre pesquisador e sujeitos pesquisados) nem sempre se desenvolvem em bases horizontais; é comum que os investigados se sintam em posição subalterna ao pesquisador, que domina um conhecimento de uma natureza que eles não possuem, tanto quanto é comum que o pesquisador, pela mesma razão, perceba-se em uma posição dominante – ou não se perceba, mas a ocupe. É comum que os pesquisados se retraiam e se protejam, por imaginarem-se e/ou por sentirem-se sob avaliação e sob juízo. O fato de eu ser reconhecida pelos sujeitos da minha pesquisa como sua colega, afetada pelos mesmos problemas que eles, movida pelas mesmas preocupações, contribuiu muito, me parece, para a confiança que percebi na entrega que os professores me fizeram das suas histórias, das suas reflexões e, por final, das suas salas de aula. Quanto a mim, ter tido essa experiência de estudar meus colegas em minha primeira vivência da pesquisa, em que os bem sucedidos eram eles e não eu, foi um bom jeito de começar, pois nem mesmo precisei combater uma possível visão que nos colocasse em posições desiguais em uma escala vertical. Nosso trato era de colega para colega e a minha postura era de alguém com curiosidade (por aquilo que eles conseguiam e eu não) e com sede de aprender com eles por meio da pesquisa (e aprendi). Falando sobre os modos através dos quais podemos ou devemos nos aproximar das experiências investigadas, Contreras e Pérez de Lara dizem que “é importante encontrar o tom pessoal, a disposição que nos abre os poros nesta direção” (2010, p. 78). Dizem mais:

Os focos, procedimentos e abordagens podem ser múltiplos, embora disponhamos de tradições que nos mostrem possíveis caminhos a percorrer: todos aqueles que nos permitam entrar em relação com as pessoas e entender seus pontos de vista, seus interesses, aspirações, desejos, razões, sentimentos, todos aqueles que permitam entrar em contato com as vidas das pessoas, com suas trajetórias, com o sentido que dão ao vivido, a suas aprendizagens e saberes da experiência. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 78)

Ainda que, como já disse, meu encontro com estes autores tenha ocorrido depois da pesquisa, a qual não foi, portanto, norteadada por seu pensamento, sentir-me autorizada teoricamente quanto a alguns aspectos do percurso metodológico pelos quais eu havia me definido intuitivamente foi para mim muito assegurador.

Quanto às observações minha opção foi, desde o projeto, não ter um roteiro prévio de aspectos a observar. Assim que entrei nas salas de aula com a disposição de ter um olhar aberto e atento à multiplicidade dos fatos que ocorreriam. Também

decidi não portar comigo nenhum dispositivo além do diário de campo e de uma caneta – isso com o intuito de despertar o mínimo de atenção possível. Tudo muito bonito, mas muito difícil para a novel pesquisadora, que nunca primou por ser uma pessoa observadora. Saía de cada observação cansada pelo esforço da atenção concentrada, pelo esforço de sujeitar o meu pensamento e não lhe permitir dispersar-se em vãos tão próprios meus, de focar o meu olhar e de ao mesmo tempo fazê-lo zigzaguear de modo a ter um registro panorâmico – para não falar do cansaço do meu punho, da minha mão e dos meus dedos atirados em uma escrita incessante. Anotei muita coisa que não aproveitei e não tenho dúvida de que deixei escapar coisas importantes. Ainda assim, quando fui trabalhar com meus registros no diário de campo, senti que tinha ali os ingredientes que me permitiam visualizar cada professor e compreender e descrever sua prática. Talvez isso não acontecesse se tomasse esses registros isoladamente – talvez isoladamente eles fossem pobres ou insuficientes. Contudo, como peças ou partes de um contexto bastante mais amplo – que compreendia as narrativas dos professores sobre si, sua trajetória e sua prática; as visões dos professores que fizeram as indicações; e as respostas dos alunos aos questionários – percebi que revelavam sim o que o meu olhar fora capaz de capturar de cada um dos sujeitos, e que o que fora capturado era passível de ser articulado e tramado com os demais fios para formar uma rede de sentido – ou, nas palavras de Contreras e Pérez de Lara:

Encontrar o fio – ou os fios – de sentido, tentar visualizá-los em seus percursos, ver como atravessam a experiência, como a percorrem por completo, mas com um sentido próprio, é a tarefa própria da significação no processo de investigação, do despertar do pensamento pedagógico que ela nos traz. Para além disso, podemos ver se fazem trama com outros fios, se constroem um tecido com outras experiências, pensamentos e saberes que nos permitam ir mais além, abrindo novos horizontes de sentido. (op. cit., p.79)

Aspectos das observações em si estão relatados nos capítulos dedicados à descrição e análise de cada sujeito. Aqui, além do que já foi dito, penso que só me cabe dizer:

- a) Que o número de observações realizadas com cada professor/a foi aproximadamente o mesmo, mas que o número de aulas podia variar bastante: Amélia – 7 encontros de duas aulas de 50min cada (14 aulas); Aline – 8 encontros de 1 aula de 50min cada (8 aulas); Jair – 6 encontros de 1 aula

de 45min cada (6 aulas); e Patrícia – 7 encontros de 2 módulos de 35min cada (14 módulos).

b) Que houve um grande número de cancelamento de observações por parte dos professores pesquisados – por razões variadas, que incluíam adoecimento dos professores ou de algum familiar, mas que de modo geral tinham a ver com alterações nos calendários das escolas em função de eventos como festas juninas, jogos da Copa do Mundo, conselhos de classe, palestras destinadas à totalidade dos alunos da escola (por exemplo, sobre drogas). Houve também ocasiões em que eu não pude comparecer. Os professores sempre me avisaram das observações que precisaram ser canceladas (e eu a eles).

c) Minha presença despertava diferentes reações nos professores (embora nenhum deles parecesse perturbado, inseguro ou artificial pelo fato de eu estar ali): Aline puxava assunto comigo, escancarava a minha presença; Jair buscava a cumplicidade do meu olhar em situações onde havia alguma tensão, ou quando algo que ele dizia ou algo que acontecia reforçava questões que ele havia manifestado na entrevista; Amélia não prestava atenção em mim, mas por uma única vez, quando a turma estava fazendo um jogo de mímica/adivinhação, sugeriu a uma aluna que estava atrapalhada que me pedisse ajuda; e Patrícia simplesmente me ignorava, não me olhava, era como se eu não estivesse ali.

d) A reação dos alunos à minha presença foi absolutamente a mesma em todas as turmas: olhares curiosos no início e uma timidez acentuada, mas logo se acostumando à minha presença – no segundo encontro já estavam mais à vontade, no terceiro já haviam esquecido de mim.

e) Fui observadora não participante – o que foi bastante difícil. Tive muita vontade de estabelecer trocas tanto com os professores quanto com os alunos. Tinha vontade de levantar e ver o que os alunos escreviam nos seus cadernos, tinha vontade de me aproximar e ver como trabalhavam em grupos. Tinha vontade às vezes de acrescentar algo a uma dada explicação dos professores, ou de dar mais um exemplo. Por uma vez não me contive e fui conversar com um aluno – situação que está relatada no capítulo sobre Patrícia.

Com as observações de aula realizadas entre maio e setembro de 2010, e com as entrevistas gravadas, parto para Aracaju em setembro de 2010, onde fiquei por 6 meses em um “sanduíche informal”¹⁹, orientada pelo professor Bernard Charlot da Universidade Federal de Sergipe. O plano de trabalho para Aracaju tinha por foco a análise dos dados. Charlot sugeriu que eu comesse a escrever livremente sobre as entrevistas, uma de cada vez, narrando os relatos feitos, descrevendo cada professora, inserindo minhas visões, percepções e *insights* que viesse a ter. Eu não previa que esse formato, inicialmente pensado como um “rascunho”, que depois poderia ser totalmente modificado, fosse combinar tanto comigo que eu não iria mais querer abandoná-lo – assim, embora cada um desses textos tenha sido reescrito dezenas de vezes ao longo dos três anos que se seguiram, seu formato básico é o mesmo da escrita inicial, e é através de cada um desses quatro relatos que faço a análise de cada um dos quatro sujeitos da pesquisa, cada um deles constituindo-se em um capítulo de descrição e análise. Antecedendo a escrita de cada texto, detive-me em cada entrevista, identificando, marcando e nomeando, ao longo de cada uma, os aspectos a que cada sujeito se referia em cada momento da entrevista – pois nem sempre o conteúdo da fala dos professores se referia estritamente ao tópico que lhes propunham as questões específicas, de modo que podiam ser encontradas, em diferentes momentos, falas abordando a escolha da profissão, a formação, a visão da escola, da docência, da língua inglesa, a relação com os alunos, a descrição da prática, entre outras.

A organização temática das entrevistas e, por conseguinte, dos textos produzidos a partir delas, foi o mais perto que consegui chegar do estabelecimento de categorias analíticas. Rebele-me por um bom tempo contra duas coisas que entendia serem inerentes à fase de análise no trabalho investigativo: uma, a extração de categorias; outra, a elaboração de um quadro analítico-comparativo dos sujeitos a partir dessas categorias. Admito que talvez eu simplesmente não soubesse bem como fazer isso – mas de qualquer forma, o que eu sentia era uma reação a qualquer coisa que me remetesse a uma impressão estruturalista, que me parecesse ter um formato previamente pronto, como que saindo de um manual de pesquisa, a ser seguido por quem quisesse se aventurar como pesquisador

¹⁹ Chamo assim este período em que estudei em Aracaju por minha própria conta, a partir de um contato estabelecido diretamente com o professor Charlot, que se dispôs a receber-me sem trâmites oficiais entre universidades e sem a intervenção de órgãos de fomento.

(tolhendo bastante, assim, a meu ver, a aventura de pesquisar...). Algum tempo adiante, quando já tinha os textos iniciais dos quatro sujeitos – fim de 2011, início de 2012 – consegui compreender que montar um quadro analítico não determinaria um trabalho estruturalista ou uma escrita “quadrada”, o que eu queria a todo custo evitar. Pelo contrário, possivelmente tivesse me facilitado bastante a tarefa da escrita – e provavelmente da análise. Outra razão que me ajudou a desistir do quadro – que eu temia, ainda, pudesse ser um elemento imprescindível à análise, foi o fato de ir percebendo, gradativa e cada vez mais claramente, que eu não desejava e não pretendia estabelecer comparações entre os sujeitos pesquisados, e que não buscava regularidades que se manifestassem entre eles como elementos intrínsecos ao sucesso. Ao contrário disso, embora regularidades existissem, o que me interessava era ver cada sujeito, e tratar de cada um, como o sujeito único que era, dono de uma subjetividade única, inconfundível e incomparável. Quer dizer, minha análise de cada sujeito foi feita como se fossem, elas ou ele, únicos – como se não houvesse outros. As características de cada um ou cada uma, que se evidenciaram através da entrevista e das observações, e que me pareceram explicativas do sucesso desse professor e de sua prática, foram vistas e tratadas como características de um sujeito individual, articuladas com outras características desse mesmo sujeito. Embora os professores pesquisados tenham partilhado algumas características, estas não foram tratadas como regularidades presentes em uma prática de sucesso, como elementos inerentes à prática bem sucedida.

Penso que a maior dificuldade que enfrentei no processo de análise foi tirar de cena a professora. Fui tentada ao longo de todo o processo a opinar, discutir, concordar, divergir com/dos meus sujeitos. Minha escrita se fez e se refez tantas vezes que perdi a conta, buscando e cortando minhas intervenções, meus julgamentos. A professora queria conversar, queria colóquio com seus colegas. A professora queria professar²⁰. Não tenho dúvida de que a professora está profundamente implicada em todo o processo da pesquisa e desta escrita. Não tenho dúvida de que a pesquisadora seria outra se não fosse ela professora da disciplina objeto de sua investigação e colega dos seus sujeitos. Também não tenho dúvida de que se não fosse a professora, esta pesquisa não existiria. Contudo, acabei compreendendo que meu papel como pesquisadora não era avaliar e criticar,

²⁰ Agradeço a Aline Ferraz da Silva por esta formulação.

e sim analisar; não me cabia dizer se minha/meu entrevistada/o estava certa ou não, não me cabia expressar minha concordância ou discordância.

Ainda assim, não tenho a ilusão, nem a pretensão, nem a intenção, de ter nos meus capítulos de análise textos descritivos puros e neutros. O que há ali é a leitura que fiz do que os sujeitos me disseram e me mostraram. As falas são as dos professores, a voz é a dos professores – mas eu escolhi as falas, usei umas e não outras, recortei-as por vezes, ordenei-as como melhor servia ao meu propósito – desenhei seus discursos. Além disso, interpretei essas falas, fiz especulações a partir delas, atribuí a elas sentidos que foram sentidos que eu vi – vi a partir de mim, de minhas circunstâncias, de minhas referências. Acho necessário, portanto, frisar e frisar novamente que o que se verá nos capítulos de análise é *uma leitura* – leitura que vejo como possível, verossímil e sustentável mas, ainda assim, uma leitura, que não se pretende exclusiva e muito menos se vê como a expressão da verdade.

Procurei, nos capítulos de análise, seguir uma mesma lógica narrativa: a ideia era narrar os sujeitos, dá-los a conhecer, contar seu percurso até a e na docência do inglês. No entanto, essas escritas foram realizadas em momentos diferentes, às vezes com longos intervalos entre si, e quem escrevia não era a mesma pessoa em um momento e em outro. Além disso, cada professora e o professor, cada sujeito, tão distintos um do outro, me provocavam tons diferentes na minha escrita. Entendi que não devia (e não queria) homogeneizar essa escrita mais do que o fiz, sob pena de ter narrativas pasteurizadas, que não respondessem às nuances de cada sujeito e seus modos de se colocarem e dizerem de si, e à relação que estabeleci com cada um deles e com cada relato.

Também procurei não forçar inserções teóricas nos capítulos de análise. Lancei mão de autores e seu pensamento em situações e contextos em que estes se impuseram a mim em face de traços e modos dos sujeitos, de elementos de seu discurso, de impasses que a análise suscitou e que a teoria me auxiliou a compreender. Assim que, posso dizer, cada sujeito me fez evocar e levar ao texto diferentes autores e a ressaltar diferentes aspectos teóricos: o que se ajustava naturalmente a um não se ajustava a outro.

Como optei por um desenho de escrita que dedicou um capítulo de análise a cada sujeito, se fez necessário um outro que estabelecesse algumas relações e articulações. O último capítulo do trabalho, portanto, é dedicado a amarrações finais. Como não tenho propriamente conclusões a extrair, resultados a evidenciar, o que

faço ali é, pela primeira vez, reunir os quatro sujeitos e ver se sai uma conversa em torno da noção de sucesso, fio condutor deste trabalho.

Necessário também, ainda aqui, dizer algo mais pontual sobre a experiência da pesquisadora com a pesquisa, e do modo como esta se constituiu em *experiência formativa*, do modo como a entendem Contreras e Pérez de Lara:

O que deveria permitir a experiência da investigação é formar-nos. E é desde aí o lugar de onde dizer algo: desde a nova bagagem própria, desde nossa transformação pessoal, desde o sedimento que o vivido através da investigação (o que nos passou, o que nos deu a pensar, o que compreendemos, o que agora vemos de outra maneira) nos deixou e nos põe em disposição de ter algo a contar, algo a dizer. (CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 69)

Não creio que este seja o lugar adequado para que narre minhas aprendizagens no processo da investigação. Algumas delas, penso que já aponte ou sugeri aqui. O que me parece que cabe é tão só referendar o potencial formador da experiência da pesquisa, pela qual fui avassaladoramente atingida. Esta caminhada se interrompe aqui, sem que termine. Desembarco com uma bagagem muito maior do que a que trouxe comigo quando entrei – mas não maior, apenas: mais organizada, mais compactada, com menos itens supérfluos. Entrei na viagem com perguntas, saio com mais perguntas e saio sabendo que as perguntas nunca vão cessar. Saio querendo viajar mais e a novos lugares. Entrei uma e saio outra, saio muitas. A experiência da pesquisa, como dizem Contreras e Pérez de Lara,

Tem mais que ver com a abertura de si, e não com a repetição do eu. Tem que ver com a abertura ao outro. Tem que ver com a experiência da liberdade, que é a responsabilidade política da educação e de sua investigação. A liberdade (como afirmou Luísa Muraro) não busca a diferenciação e a separação do que não sou eu, pois essa seria a lógica da identidade, mas a possibilidade de abrir-se às experiências dos outros, do outro, do outro dentro de si. (2010, p. 70)

Com as experiências dos quatro professores estudados ressoando em mim, e desejando e esperando que ressoe também neles o encontro que tivemos, sinto corporificada em mim a liberdade de que fala Muraro:

[A liberdade se reconhece] em poder dizer que eu sou também distinta da que sou, e que vivo também no meu morrer, por exemplo (que é mais que um exemplo), e que sem o outro de mim, sem as outras e os outros, eu não sou eu. A liberdade se apresenta então como a possibilidade do outro (é inútil dizer que a liberdade tem muitos nomes) e como a possibilidade dos outros junto a mim, em relação a mim, em relação comigo. (MURARO, 2004, p. 79-80, citada por CONTRERAS; PÉREZ DE LARA, 2010, p. 70)

5 Aline: a professora exuberante que captura seus alunos pelo gosto

“Foi tudo muito natural.”

*“[...] eu sou uma amante da língua muito persistente, sabe
aquele amor chiclete? Eu não largo da língua!”*

Aline foi indicada no final do ano letivo de 2009 por uma professora que atuava então em uma pequena escola municipal de periferia, de pré a oitava série. Era uma professora jovem, com não mais do que 5 ou 6 anos de carreira.

Pude ver que o texto de indicação foi um texto refletido, sobre o qual a professora foi e voltou, pelas marcas de corretivo em diversas (seis) partes do texto, indicando reescritura, substituição de termos, a busca da melhor palavra. A professora teve a preocupação de ser clara na expressão do seu pensamento, e preocupou-se sobretudo em deixar claro a utilização de critérios para a indicação, bem como sua compreensão de que sucesso é uma noção “variável”, “parcial” e “que pode ser bastante problematizada”.

O texto veio construído em dois parágrafos:

O parágrafo de abertura começou com a indicação propriamente dita, introduzida pelo verbo *acredito* – o que me aponta de saída para a preocupação da professora em despir suas palavras de tons absolutos: *“acredito que a professora (...) da escola (...) tenha sucesso em sua prática como professora de língua inglesa”*. Imediatamente declarou ter estabelecido critérios para essa indicação: a formação da professora (mas não explicitou de que forma essa formação contribuiu para sua visão do sucesso da professora), a linha de trabalho da professora (abordagem comunicativa), e o fato de ter conhecido *“algumas de suas atividades realizadas em sala de aula, já que a referida professora participou de alguns cursos e reuniões pedagógicas junto comigo”*. Deve-se compreender que o conhecimento da prática da professora indicada deu-se não pelo contato com a prática em si, mas pelo que percebeu dessa prática através do discurso da própria professora em reuniões pedagógicas da área de língua estrangeira, bem como em cursos voltados para essa área. Concluindo o primeiro parágrafo, referiu que esses momentos (de contato com a professora, pelos quais teve contato com sua prática – ou com seu discurso sobre a própria prática) foram *“momentos breves, mas que me permitiram atentar e*

identificar algumas práticas em suas aulas que entendo serem importantes para que o(a) professor(a) de inglês atinja alguns de seus objetivos, satisfatoriamente”.

O fecho do primeiro parágrafo, acima destacado, traz várias marcas de indeterminação, indicando, talvez, preocupação da professora com a possibilidade de comprometer-se com algo tão “grandioso” como a ideia carreada pelo termo sucesso. Refiro-me ao uso por duas vezes do indefinido “algum” – “algumas práticas”, “alguns objetivos” (observe-se que no mesmo parágrafo os mesmos indefinidos já haviam sido utilizados em outras duas situações... aqui, no entanto, merecem destaque, pois agregam-se a outros marcadores de indefinição e surgem na conclusão do parágrafo de indicação, em que, pelo uso da adversativa “mas”, pretende reforçar a justificativa da indicação feita); a generalização feita por o(a) *professor(a)*, quando sai do âmbito da professora sobre a qual fala e ingressa no âmbito dos professores de inglês em geral, fluidificando seu próprio discurso; quando relaciona o sucesso das práticas a atingir objetivos (sem dizer quais) de modo satisfatório (sem dizer como).

No segundo parágrafo a autora do texto mostra seu entendimento de sucesso (para o professor de inglês em escola pública) como uma noção “problematizável”, articulando essa ideia com duas outras: com as diferentes propostas de trabalho de diferentes professores, e com as dificuldades enfrentadas pelos professores de escolas públicas no seu trabalho: *“Certamente o conceito de sucesso é variável e parcial diante da variedade de propostas de trabalho que cada professor estabelece e das dificuldades que permeiam o trabalho dos professores de escola pública”*. Escapa da questão que lhe fora proposta, quando passa a falar dos possíveis sentidos de sucesso para uns e outros professores, deixando de tratar do sentido de sucesso para si. Aponta que para alguns professores o sucesso pode estar *na reflexão e compreensão da L.I. por parte dos alunos (...)*, enquanto para outros pode significar *o bom conhecimento de estruturas, verbos e etc.* Encerra relacionando a ideia de sucesso ao fato de o professor (novamente, professor em geral) estabelecer com clareza seus objetivos e ter claro o porquê de sua proposta.

Sintetizando, a autora dessa indicação:

- não possui uma visão “fechada” de sucesso; faz questão de problematizar a questão, evitando comprometer-se com um sentido único;
- entende que a ideia de sucesso pode variar para diferentes professores, e que essas variações relacionam-se aos objetivos de trabalho de cada professor,

objetivos esses estabelecidos a partir de uma concepção/visão/proposta de trabalho – ou seja, bem-sucedido é o professor que realiza (ainda que parcialmente) aquilo que se propõe realizar;

- aponta explicitamente (os) sentidos de sucesso para si, ao referir os critérios utilizados para indicar a professora que vê como bem-sucedida: formação e utilização de uma abordagem comunicativa; não nos contempla, no entanto, com sua visão de como a formação da professora e a linha de trabalho utilizada por ela repercutem na prática desta, tornando-a bem-sucedida a seus olhos.

Aline é professora em uma escola de ensino fundamental que se situa na Balsa, localidade bastante pobre de Pelotas, na zona sul da cidade, na região do canal São Gonçalo, também chamada de região do Porto. Nessa vizinhança instalou-se em 2009 o novo campus da Universidade Federal de Pelotas, com obras ainda em andamento mas com diversos cursos já funcionando – entre eles o de Letras. O projeto do campus Porto é ambicioso: compreende a construção de um *shopping center* e de um centro cultural. Nesse campus já está instalada a Reitoria da Universidade Federal de Pelotas. A instalação da Universidade na região produziu, contudo, uma barreira física, na forma de um muro, separando o espaço da universidade do espaço da comunidade pobre da Balsa. É do lado de lá do muro que se localiza a escola onde Aline é professora.

A entrevista que fiz com ela durou aproximadamente 1h40min. Foi feita no dia 1º de abril de 2010, na casa da professora, no bairro Simões Lopes. Aline tem um discurso vigoroso, afirmativo, apaixonado. Usa uma linguagem muito peculiar, colorida, divertida, cheia de gírias, expletivos e interjeições. Começou contando que a trajetória que a levou a ser professora de língua inglesa – com início na infância, passando pelo curso de magistério, pela Faculdade de Letras, até o momento em que fez o concurso que a constituiu professora municipal em 2003, com ingresso em 2004 em duas escolas da rede municipal, até chegar ao FV em 2008 – foi um encadeamento de fatos naturais. “Natural” foi uma palavra que Aline empregou muitas vezes, enquanto dizia que desde bem pequena construiu uma imagem muito positiva de ser professora, através de seu avô, professor, a quem via sempre muito envolvido com seu ofício, que lhe falava de seus alunos e lhe passava uma imagem de que ser professor era algo prazeroso. Como tantas meninas, brincava de professora, dando aula para suas bonecas, para seus familiares: “essa coisa de ser professora veio desde aí, veio muito naturalmente... Dessas brincadeiras de infância

e dessa imagem muito positiva do que é ser professor que eu tinha do meu avô”. Pelos 9 anos seu desejo era ser professora de História. Tinha um interesse principalmente pela história da Idade Média, alimentado por filmes que assistia na televisão. Já decidida a ser professora, pensava: “ser professora de História deve ser um negócio muito legal! Poxa, tão interessante, tanta coisa pra contar pras pessoas!”.

O inglês entrou em sua vida bem nessa época – quando tinha 9, 10 anos – e de forma nem tão inusitada, porque a menina que se apaixona pelo seu ídolo é um arquétipo do universo feminino. Ouvindo rádio, apaixonou-se por uma música. Indo atrás de quem cantava, apaixonou-se pelo cantor:

Ah, quando eu olhei o Bon Jovi eu me apaixonei!! Aquele loiro com aquela juba de leão maravilhosa, em plenos anos oitenta, tu vê, o cara era lindo! [...] E eu me apaixonei pelo Bon Jovi!! E aí eu digo ‘eu preciso aprender inglês, porque eu preciso saber as músicas do Bon Jovi’. Tu vê que a motivação das pessoas é uma coisa doida.

Esse foi o gatilho para entrar no mundo da língua inglesa. Decidida a aprender inglês para penetrar no universo do seu ídolo, aos nove anos fez-se estrategista a fim de convencer a mãe a matriculá-la em um curso de inglês por uma razão que parecesse adequada a um adulto:

Só que aí começou o meu problema; Como é que eu vou dizer para a minha mãe que eu quero aprender inglês por causa do Bon Jovi? Eu vou levar um não na cara. A minha mãe ia dizer: “tu é louca? querer aprender inglês por causa de um cantor?” e aí eu: “preciso de uma estratégia melhor; preciso convencer a minha mãe de que eu quero aprender inglês.” Aí eu pensei, pensei: eu gosto do cara, as músicas dele são legais, mas eu sou uma imbecil, o cara deve estar me xingando, cantando um troço nada a ver – e eu já fazia todos esses raciocínios assim... E eu digo “bá, ele deve estar me xingando e eu preciso saber o quê que o cara diz”. Aí eu cheguei na minha mãe, bem seriinha e digo: “Ô mãe...” eu disse pra ela que queria aprender inglês porque o meu primo tava no inglês, porque eu gostava de ouvir música em inglês, quer dizer: eu omiti informação, mas eu disse que gostava de ouvir música em inglês... Ai eu peguei, falei com a minha mãe, meus pais toparam, compraram a minha ideia [...].

O início da história de Aline em sua relação com a língua inglesa e com a profissão docente já aponta para um sentido que parece de pura positividade. Sua aproximação com ambos esses campos foi-se dando através de vínculos: afetivos – pelo avô, primeiro modelo de professor; prazerosos – pela música; amorosos – pelo ídolo. Quando Aline se apaixonou pela língua inglesa definiu ali sua carreira futura, e o campo da história perdeu uma professora:

Foi algo natural. Assim, quando eu decidi aos nove, dez anos de idade que eu ia ser professora de inglês, e isso pra mim, assim, não era uma brincadeira, isso era um troço sério pra mim. Claro que eu acho que ninguém na minha família me levou muito a sério, entendeu? Eu disse isso pra eles (risos), mas pra mim tava resolvido o assunto. Pra mim era assim ó: eu vou terminar o primeiro grau, eu vou terminar o fundamental, aí vou fazer... magistério – isso tudo pra mim era um troço muito natural – dentro da minha cabeça louca – diz que pro paranoico tudo faz sentido – então pra mim tudo fazia sentido.

Com Aline uma coisa foi levando a outra. Desde logo ela soube o que queria. Sem crises, sem dilemas – como ela diz, sem angústia. Com 9, 10 anos (a imprecisão é dela) convenceu a mãe de que devia estudar inglês, entrou em um curso livre de língua inglesa e nunca mais parou. Aline fez seu primeiro ano de inglês em um curso do qual não gostou. Mas isto não abalou seu amor pela língua – embora muito pequena, para ela era claro que o problema estava no modo como esta era ensinada. Trocou de curso, de método, apaixonou-se pela professora – seu segundo modelo de docência – e soube, na sua primeira aula de inglês no novo curso, o que queria para sua vida:

[...] não me adaptei porque ainda era áudio-lingual a coisa e aí ficava fala-repete, ouve-repete, ouve-repete, ouve-repete, repete dialogozinho... Eu ainda lembro de cabeça do diálogo da Frida e do Fritz e do Mike e do Ike, Aquele troço não era pra mim! Mas eu tinha percepção de que o problema estava na aula, que eu gostava do inglês, mas que daquele jeito eu não gostava. Um troço meio esquisito, né? Eu era nova e tinha essa sensação. Ai eu pedi pra trocar de curso e fui pra BH, que tava abrindo na época e daí eu conheci a N – a NG, uma senhorinha; bem senhorinha assim, toda *fluffy*, assim, toda gordinha, queridinha, ela, que dirigia o seu fusquinha envenenado, cabelinho branco assim, sessenta e poucos anos ela tinha; e ela foi a minha primeira professora de inglês. Quando eu olhei pra ela – e tu vê que os meus modelos sempre são idosos, era o meu avô e depois a N. E aí quando eu olhei pra ela, ela tinha – desculpa a palavra assim, mas ela tinha um tesão, sabe, por dar aula de inglês! Na primeira aula eu decidi que ia fazer aquilo pro resto da minha vida. Ela tinha um tesão pelo negócio, o olho dela brilhava dando aula. Tu via que ela tava fazendo o que ela nasceu pra fazer e o que ela podia fazer! Aquilo pra ela não era trabalho, aquilo pra ela era diversão. Porque ela dava aula, ela te envolvia. E aí eu vi realmente, claro que com o passar do tempo, que eu tava certa na minha concepção. De que o problema era o como estavam me ensinando e não o inglês, porque o inglês eu achava assim, muito massa, eu adorava o troço. E aí quando eu conheci a N., tipo primeira aula que eu tive com ela eu digo “é isso que eu vou fazer da minha vida”. Digo, eu vou ser que nem ela quando eu ficar velha.

Aline mesma chama atenção para o fato de que seu segundo modelo de professor também era uma pessoa idosa. O primeiro modelo, o avô, foi um modelo doméstico e afetivo. O segundo, a professora de inglês, foi um modelo profissional e também afetivo. Não há elementos aqui para que se possa tirar conclusões a respeito da razão pela qual ela construiu referências a partir de velhos. Poderia

especular, talvez, que seu interesse por História tenha feito com que ela se interessasse por pessoas com uma história, ou com histórias a contar. O que se pode, porém, afirmar, é que seus dois modelos de docência não eram pessoas inexperientes, professores iniciantes, que podiam revelar um encantamento com uma atividade que ainda era novidade. Eram pessoas já entradas em anos, professores experientes, que mostravam gosto pela profissão e envolvimento com ela: o avô, “que sempre curtiu esse lance de dar aula”; a professora N, cujo olho brilhava dando aula, “que tinha tesão pelo negócio”, que fazia do seu trabalho uma diversão – não só para os alunos, que nem sentiam a aula passar, mas também para si. Parece que Aline construiu referências para a docência a partir de dois modelos muito sólidos de professor, e referências que ligavam docência e prazer, trabalho e diversão.

Tesão, esta palavra tão pouco acadêmica porque tão da vida, é perfeitamente adequada para ilustrar a relação de Aline com a língua inglesa. Primeiro porque é uma palavra que ela usa muito e ela escolheu essa palavra e não outra para expressar o que via e o que sentia. Segundo, porque a própria Aline trata da sua relação com a língua como uma relação amorosa:

É um amor eterno, posso dizer assim! (risos) Eu acho assim, em toda a minha vida não houve um momento em que o tesão morreu ali. Eu tenho esse amor pela língua eterno, assim. Ela sempre me surpreende, ela sempre se mostra em facetas novas pra mim... Ate porque, assim, eu sou uma amante da língua muito persistente, sabe aquele amor chiclete? Eu não largo da língua! [...] Hoje em dia eu sei Libras, eu sou intérprete de Libras. Agora aposentada, por que o inglês me dominou novamente. Não é? (risos). Uma relação ciumenta, ele não me deixou aprender outra coisa e praticar outra profissão! O inglês me puxou de volta e disse: “vem que a tua vida é comigo”.

A relação de Aline com a língua é de cotidiano, de intimidade, envolvimento, entrega, prazer. E toma conta dela vinte e quatro horas por dia:

[...] no ambiente que eu puder, eu procuro estar envolvida pelo inglês. Música, notícias... o que eu puder ler em inglês, eu leio. O que eu puder ouvir em inglês, eu ouço. Se eu puder tipo botar uma rádio na internet eu vou botar na BBC para ouvir em inglês, entendeu? Eu gosto disso, é uma coisa que me dá prazer. Eu vou te dizer que o inglês acabou pra mim não sendo mais uma coisa que eu tenho que fazer uma troca mental forçada, pra mim hoje em dia ele já é automático. [...] eu penso em inglês, eu funciono em inglês. [...] Porque é muito forte isso em mim. É uma coisa que me domina ali, porque eu penso em inglês a maior parte do dia. Eu dou aula de inglês de manhã, eu dou aula de inglês de tarde, eu dou aula de inglês de noite (risos). É uma coisa que nunca esmoreceu, nunca esmorece.

Aline começou o curso de inglês onde ficou e se formou – o lugar onde de fato aprendeu a língua – com 10 anos. Aos 13 anos tinha concluído o curso, era fluente em inglês e não saía da escola. Nessa ocasião o diretor do curso, que sempre pensou que ela fosse mais velha, descobriu sua verdadeira idade e espantou-se, porque pensava que ela já fosse estudante universitária. Perguntando-lhe o que fazia ali ainda, o que queria, ela respondeu:

“Ué, eu adoro inglês, eu quero ser professora de inglês!” e ele: “quer?” e eu: “quero!”. Aí eu sei que ele falou com o meu pai, com a minha mãe, sem eu saber assim... Os meus pais conversaram comigo, meus pais me emanciparam e eu tive o meu primeiro emprego, aos treze anos. Como monitora dos pequeninhos, assim, de inglês, lá na BH. Foi o meu primeiro emprego, aos treze anos. E nunca parei de trabalhar.

Aline, que quase foi professora de história, fez para si, na sua trajetória de professora de inglês, uma história fantástica. Aos treze anos, emancipada, concretizou seu desejo, implementou a decisão que já havia tomado na infância: foi trabalhar com o ensino do inglês. Desse momento em diante, nunca mais parou.

Não é de surpreender que, para ela, o inglês visto na escola não tenha lhe ensinado nada – foi isso que ela respondeu à minha pergunta. Começou a ter inglês na 6ª série, quando já deslanchava no cursinho. Comenta ela, já falando do seu lugar de professora em escola pública:

[...] eu vou falar e trabalhar contra a mim mesma (risos), mas aula no colégio não dava [...]. Meu professor botava música no quadro e embaixo ele escrevia como falava, então, tipo, era isso a minha aula de inglês.

Logo a seguir, porém, explica e transige:

Eu não sei se eu não aprendi nada porque já tinha toda a bagagem do cursinho, eu não posso dizer isso, entendeste? Não posso chegar e dizer: “Não aprendi nada na escola pública”. Aprendi? Não, não aprendi. Mas também porque a minha corrida no cursinho tava a milhões de quilômetros dali.

E conta um pouco como funcionavam as aulas para ela e seus colegas, deixando ver que o seu conhecimento da língua, para muito além da turma, a posicionava numa relação solidária com seus colegas, revelando mais uma vez a professora que viria a ser:

Eles achavam que era farra, pelo contexto do que as aulas eram. Sabe? Aquela coisa de, ai, musiquinha no quadro, vamos escrever como fala a musiquinha, e aí o professor dava papeizinhos com o diálogo e aí tu tinhas que decorar e aí todo mundo queria fazer comigo... Eu chegava a fazer com seis, sete colegas diferentes para dar uma força. Fazia eles repetirem

comigo, pra fazer pelo menos a pronúncia correta... Eu já monitorava o povo todo [...]. Não era atrativo, entendeste, não era nada puxado pra realidade da gurizada.

Essa determinação mostrada por Aline desde tão cedo, apontando-lhe o caminho, a trajetória a perseguir, vinculando-a fielmente a um desejo, faz com que especulemos sobre duas questões – a determinação e o desejo. Dois traços que sobressaem nessa professora desde nosso primeiro contato. Aline, desde logo, mostra que se estipula objetivos e que os realiza. E seus objetivos não parecem ter sido, nunca, incompatíveis ou antagônicos com o seu desejo. Resta ver se o desejo, mola propulsora de Aline no início da sua trajetória, definindo sua escolha pela docência e sua relação com a língua inglesa, a acompanhará no seu percurso e se expressará na professora que ela virá a ser e nas suas práticas. Esse traço, mais do que desejável em um professor, e não tão comumente encontrado, é destacado por Hargreaves:

O desejo está impregnado com “imprevisibilidade criativa” e fluxos de energia. O fundamento da criatividade, a mudança, o compromisso e a participação estão no desejo [...]. No *desejo* se encontram a criatividade e a espontaneidade que conectam emocional e sensualmente (no sentido literal de “sentir”) os professores com seus alunos, seus colegas e seu trabalho. O desejo se situa no centro do bom ensino. Segundo o *Shorter Oxford English Dictionary*, o desejo é “a emoção que se dirige à consecução ou posse de algum objeto da qual se espera conseguir prazer ou satisfação; anelo, ânsia, querer”. No ensino, os desejos desse tipo, dos professores excepcional e particularmente criativos, têm a ver com a satisfação, uma intensa realização, sensações de progresso, proximidade com as demais pessoas e, inclusive, amor por elas. (HARGREAVES, 2003, p. 41) (grifos do autor, tradução minha)

Retomemos o percurso de Aline. Conta ela que o ingresso na faculdade de Letras foi mais uma decisão natural:

Então pra mim foi tudo natural. Eu digo, assim, aquela angústia de “o que eu vou ser? Ai, o vestibular!” - eu não tive isso... Pra mim foi “ah, tem vestibular? Vamos fazer...” e fiz. Entendeste? Foi tudo muito natural.

Assim, concluído o ensino fundamental – e já trabalhando com o inglês – Aline ingressou “naturalmente” no curso de magistério. Em 1999 encerrava o magistério e, concomitantemente à realização do estágio de conclusão desse curso, fazia o primeiro semestre de Letras. Esse primeiro semestre foi muito apertado para Aline – estágio, trabalho no cursinho, início da formação universitária. Na faculdade, pelo conhecimento que já tinha da língua inglesa, e mediante a realização de uma prova de competência, foi dispensada dos quatro primeiros semestres das

disciplinas de língua inglesa. Foram esses “espaços” abertos no cronograma de aulas que lhe permitiram dar conta de todas as coisas que tinha para fazer:

Eu entrei na faculdade em 99, o meu primeiro semestre foi muito turbulento. Porque eu tinha meu estágio de magistério de manhã e dava aula de noite. Então a vida era meio caótica. Então no primeiro semestre da faculdade, as aulas de inglês, especificamente, eu não assistia. Eu fiz uma prova de dispensa e a minha professora me disse que eu não precisava assistir a aula até o quarto semestre. Depois do quarto semestre ela disse pra mim que gostaria que eu assistisse, até pra fazer reforço, e tal. E daí o que eu fazia? Eu trocava com a minha professora. Ajudava os meus colegas, como monitoria, ajudava os colegas que precisavam de ajuda. Eu fazia isso. Eu não assistia a aula de inglês. Eu aproveitava pra fazer meus trabalhos, aproveitava pra fazer outras coisas. Principalmente no meu primeiro semestre, porque todo o tempo livre que eu conseguisse ter pra mim era uma bênção. Porque eu tinha muita coisa pra fazer.

O que Aline diz, nesta fala, é que fez uma troca com a professora: ajudaria seus colegas com dificuldades na língua inglesa, em troca da dispensa das aulas. Duas coisas a comentar, aí: a primeira é que é comum que os alunos ingressantes nas licenciaturas que habilitam em língua estrangeira – no caso da UFPel, no tempo de Aline, inglês, francês e espanhol (hoje também alemão) – enfrentem bastante dificuldade no início, dificuldade que nem sempre se desfaz e às vezes inclusive se agrava ao longo do curso. O conhecimento prévio da língua alvo não é uma exigência para o ingresso, de modo que o aluno, ao longo do curso, ao mesmo tempo em que deve construir conhecimentos *sobre* a língua alvo e sobre seu ensino, deve construir a própria língua. O impacto do primeiro semestre costuma ser, assim, bastante grande. Desse modo, compreende-se que a ajuda que Aline – que já dominava a língua – pudesse prestar aos colegas seria bem-vinda. A segunda questão é que não havia no caso, contudo, necessidade de barganha: Aline havia sido dispensada das aulas de inglês por quatro semestres, segundo conta. Prestou prova, possuía os conhecimentos iniciais, foi dispensada. A ajuda aos colegas seria uma liberalidade de sua parte, não se constituindo em monitoria formal. O que parece é que Aline, com esse espírito que vai revelando de correção, de comprometimento, achava que devia algo em troca dessa dispensa e comprometeu-se com algo que não podia sustentar. É o que entendo da fala a seguir, em que Aline parece voltar atrás em suas palavras e tenta se explicar:

E eu também não ajudei ninguém, fui muito sincera assim com a J. – a J. era minha professora – “olha, J., a minha situação é essa, a minha vida tá um caos, tu me dispensa das tuas aulas?” E ela: “não [não tenho que te dispensar], tu fez a prova!” “E eu não vou ajudar ninguém nesse semestre, semestre que vem tu faz o que tu quiser comigo, mas esse semestre não tá

dando”. Porque eu tinha estágio de manhã. Era todos os dias da semana, eu dava aula pra uma terceira série. Era uma puxada. Ainda tinha que fazer plano de aula, era tudo interdisciplinar... Enfim, era pesado.

Das falas de Aline sobre sua formação como professora de inglês, no curso de Letras, destaco três aspectos. O primeiro diz respeito aos seus objetivos quanto a buscar essa formação; o segundo refere-se às aprendizagens obtidas no campo da língua inglesa – seja cursando as disciplinas curriculares regulares, seja através de sua participação em projetos de pesquisa e extensão; o terceiro trata de embates travados com uma professora, no terreno da pedagogia e da didática, em torno da visão de escola pública. São esses três aspectos que abordarei a seguir.

Já foi mostrado acima que quando Aline referiu sua trajetória rumo a ser professora de inglês, entremeava sua fala com comentários de ter sido tudo “muito natural”. Chama-me atenção que sentido Aline dará a essa palavra que marca tanto sua fala sobre si: quando entregamos a explicação de uma vida, de um percurso, até mesmo de uma escolha, à natureza, em geral implicamos que pouca responsabilidade tivemos por sua produção. Entretanto, as falas de Aline revelam que ela parece ter tido objetivos muito claramente postos para os passos que deu em direção à sua carreira – como quando convenceu a mãe a matriculá-la no curso de inglês, para conseguir o que queria. No caso do curso de Letras, ela também sabia bem o que queria e onde queria chegar – buscava, pela ordem de sua fala: primeiro, um diploma; segundo, formação pedagógica (porque formação na língua inglesa considerava que já tinha) como investimento para sua prática no ensino de língua inglesa; e terceiro, aprofundamento de estudos em língua materna, também nesse caso com vistas a iluminar sua visão da língua estrangeira:

Era o que eu dizia pra minha mãe: eu tenho que ter o diploma universitário. Porque senão eu não vou fazer concurso, eu não vou conseguir ter uma prática melhor, porque na verdade eu não fui pra Faculdade procurando o inglês, eu fui pra Faculdade procurando o que eu achava que faltava na minha prática pedagógica. A questão da didática.

Logo depois, retoma acrescentando o terceiro elemento:

Por que eu fui pra Universidade? Primeiro porque eu tinha essa noção de que eu precisava ter essa coisa formal, essa instrução formal, que iria dizer que eu sou professora de língua inglesa. Eu não fui tanto pela língua [...]. Então eu fui inicialmente pra universidade nessa busca da prática pedagógica. Essa questão didática... Então vamos ver, que conhecimentos essas pessoas vão trazer pra mim. E eu também fui pela questão do Português. Porque eu sempre gostei e é meio natural, se tu gosta de uma língua, tu acabas gostando de línguas. Porque são sistemas que tu

compara, que tu vê as diferenças. Acho meio difícil tu gostar de uma e não gostar de línguas como um todo.

E conclui:

Eu digo “não, eu preciso de uma coisa mais profunda; como é que eu vou ensinar inglês, se eu não domino o campinho da minha língua?”. Eu sempre achei que aquilo era fundamental, meganecessário. Então eu também fui por isso... Eu fui uma boa aluna de português na escola, eu escrevo razoavelmente bem, mas eu queria mais na minha língua materna. Então eu fui por essa busca de aprofundar o português e muito pela questão da didática. E o inglês era automático em ter o título. Porque eu sabia que o inglês eu tava buscando em outro ambiente, que era o ambiente do cursinho. Que eu tinha aula formal duas vezes por semana.

Aline considera, portanto, o cursinho o seu lugar de aprendizagem da língua inglesa, onde ela continuava fazendo aulas duas vezes por semana. O curso de idiomas lhe ensinava a língua; o curso de Letras lhe ensinava a ensiná-la, munindo-a de instrumentais pedagógicos e de uma didática. Ensinava-lhe, ainda, “a dominar o campinho da sua própria língua”, habilidade que considerava fundamental para poder ensinar uma outra. O conhecimento da língua materna, para ela, era um pano de fundo que qualificaria seu trabalho com a língua estrangeira e enriqueceria sua prática como professora de língua inglesa. Os outros dois objetivos me parece terem sido os centrais para Aline: aquele que ela refere como “a questão da didática”, ou como “a busca da prática pedagógica”, que lhe “faltava”, e que lhe permitiria “ter uma prática melhor”; e aquele que ela refere primeiro: ela já sabia inglês; já era professora – precisava do diploma, do título, dessa “coisa formal”, que atestasse que era professora de língua inglesa permitindo-lhe fazer um concurso e ingressar na carreira docente na escola regular. Impõe-se aqui a pergunta: por que era uma meta para Aline o concurso, o ingresso na escola regular, se já trabalhava, se já tinha uma carreira no curso de idiomas que lhe servia de referência em relação à língua? Chegaremos lá. Por enquanto, o que parece que cabe demarcar é que para ela, então, a formação teve o caráter de fornecer-lhe as ferramentas – o diploma e a didática – que lhe permitiriam exercer a docência de língua inglesa: objetivo para o qual apontava desde a infância, e no qual vinha desde então investindo. O “recheio” disso – a língua inglesa propriamente dita – constituía-se e seguia constituindo-se, paralelamente, em um espaço outro: o do curso de idiomas.

O segundo aspecto que destaco, na fala de Aline, retoma as aprendizagens feitas por ela no curso de Letras no âmbito da língua inglesa. A ênfase dada acima à centralidade conferida por ela ao cursinho, como o lugar onde a língua inglesa se

constituiu nela, não exclui outras aprendizagens no domínio da língua – apenas, embora reconhecendo-lhes importância, não lhes atribui o mesmo peso. Aline não despreza os conhecimentos que sua formação de professora lhe proporcionou no campo da língua inglesa, através das disciplinas que precisou cursar, mas parece entender que estes tiveram um caráter complementar:

Eu não fui tanto pela língua, embora eu tenha tido professores, como o R. [...], que realmente fizeram com que eu aprendesse inglês, eu aprendi o inglês dentro da Universidade; mas o que eu aprendi? Eu aprendi coisas bem mais avançadas e que ainda não estavam sedimentadas em mim. Aquela coisa do aprender e do adquirir. Eram coisas que ainda estavam transitando em mim e que ele como professor foi lá e assentou aquilo dentro do meu conhecimento. Eu nunca esqueço, eu digo sempre pra ele que eu uso *linking words* por causa do R., porque o R. foi o primeiro professor que percebeu que na minha fala não tinha conectores, e ele fez aquilo comigo.

Ainda assim, Aline diz explicitamente que as aulas de inglês lhe acrescentavam, que não eram uma inutilidade, e que o fato de fazer aulas de inglês no cursinho “não fez com que eu rejeitasse as aulas de inglês da faculdade, eu ia de bom grado e adorava”.

Ainda no âmbito da língua inglesa, mas com outro matiz, vejamos o que nos diz sobre Aline a fala a seguir, em que nos conta sobre as aulas de inglês que assistia no segundo semestre. Para contextualizar essa fala, lembremos que ela estava dispensada das aulas de inglês até o quarto semestre; que não assistiu aulas de inglês no primeiro semestre, quando ainda cumpria o estágio para conclusão do curso de magistério. Mas no segundo semestre, embora dispensada, ela estava lá:

Aí no segundo semestre, a maioria das pessoas dizia: “verbo *to be* de novo, que saco!” e eu dizia “vou reforçar, eu vou ver como que se inicia esse troço, pro ser humano”... Então, eu ia pra aula de inglês pra olhar como os meus professores davam aula. Entendeu? Eu ia com essa perspectiva. Eu olhava pra ela: “então ela diz que isso junta com isso e junta com aquilo... e é lógico, e faz sentido.” Então eu ia com esse olhar.

Penso que essa fala de Aline diz muito sobre ela e reforça a clareza que tinha de seus propósitos. Enquanto seus colegas, no segundo semestre, ainda sofriam para fazer os exercícios com o verbo *to be* – ou, quando já tinham alguma desenvoltura na língua, reclamavam pelo fato de estar novamente às voltas com o sempre presente verbo, ela estava lá “aproveitando” para ver como sua professora ensinava aquele conteúdo inevitável, com o qual ela também lidava; para ver como trabalhar com um conteúdo inicial da língua inglesa; de olho na prática da professora, na perspectiva da sua. Parece que passava por aí, também, a “questão

da didática” que Aline buscava. É de sublinhar, também, o fato bastante particular de, por já estar trabalhando com o ensino do inglês, ter desde o início do curso de Letras, quando os alunos habitualmente ainda estão distantes da prática, um interesse e um compromisso com esta. O fato de já trabalhar com o ensino de inglês, contudo, chama atenção por um outro aspecto: Aline buscava no curso de Letras a prática pedagógica – contudo, já estava na prática. Que diferencial de prática Aline percebia que a formação poderia lhe dar? Pode-se intuir que buscasse uma teorização da prática, uma compreensão teórica sobre a prática, visto que esses não são conhecimentos com que os cursos de idiomas costumem lidar. No entanto, parece que não tinha a mesma visão no que diz respeito à compreensão teórica dos conteúdos de língua, aqueles que percebia já ter adquirido (e estar adquirindo) no curso onde trabalhava. Tocarei novamente nesta questão logo a seguir. Por enquanto, quero apenas ressaltar que o que Aline nos diz reforça a percepção de que, com sua formação, tinha objetivos claramente instrumentais: o curso de Letras lhe proporcionaria a possibilidade de obter o status formal de professora, abrindo-lhe novos campos de trabalho, ao mesmo tempo que lhe permitiria qualificar sua prática.

Por fim, no que se refere ao segundo aspecto em exame – aprendizagens proporcionadas por sua formação no âmbito da língua inglesa – Aline aponta como experiências valiosas em termos da sua formação as que teve participando de dois projetos, ambos coordenados pela mesma professora: um projeto de extensão, o de inglês instrumental; e um projeto de pesquisa, o do Banco Multidisciplinar de Textos – ambos relacionados com o ensino da leitura em língua inglesa.

Do primeiro ela diz o seguinte:

E aí, eu participei também de dois projetos muito legais. O primeiro foi com a A. M. e com o R. V. Aí ela e o R. trabalhavam no projeto, que era o projeto do inglês instrumental. Hoje em dia se chama de outro jeito, inglês para leitura de textos acadêmicos – ficou bonito, ganhou um título bonito agora. Mas é o mesmo inglês instrumental. E eu comecei nesse projeto com ela e o R. E aquilo ali gerou um aprendizado tanto quanto prática pedagógica em salas de aula e oportunidade e tal, como também de construção da língua, de olhar pra língua com outro olhar. Que eu vinha naquela coisa de quatro habilidades, inglês pacotinho fechado e tal, aquela coisa toda... E daí de repente, eles dizem “hello, tem uma coisa diferente aqui, vamos olhar pra isso?”. E foi muito interessante. Vou te dizer que é o que mais me gerou conhecimento em termos específicos ali e é uma coisa que me acompanha até hoje, porque eu trabalho com isso até hoje.

E do segundo:

E o outro projeto que eu trabalhei [...] foi que eu trabalhei com a A. M., num projeto que era do BMT, do Banco Multidisciplinar de Textos, eu cuidava da parte do inglês. [...] E aí foi que eu entrei no BMT e comecei a trabalhar no BMT com a A., que foram experiências incríveis pra mim assim. E permeiam a minha prática até hoje. Vou te dizer que esses dois projetos influenciaram muito mais na minha vida até do que as próprias aulas de Graduação.

É interessante pensar sobre algumas questões, a partir destas que Aline nos traz. A faculdade de Letras que Aline cursou não requer conhecimento prévio da língua alvo para o ingresso de seus alunos no curso. Assim, é comum, em cada turma e a cada ano, encontrar alunos que entram com mínimos conhecimentos da língua, que buscam o curso para aprender a língua, junto com outros que já concluíram cursos de inglês, ou que já viveram no exterior, ou que já são professores, e são proficientes na língua. Com esta diversidade o curso precisa lidar. E precisa lidar de modo a contemplar os dois pólos – aqueles que acreditam que não sabem nada (porque quem pensa que não sabe nada de inglês sabe bem mais do que pensa) e aqueles que pensam que já sabem tudo. As faculdades de Letras não são cursos de inglês, embora ensinem inglês. No Brasil, o espaço usual de aprendizagem da língua inglesa é em cursos particulares de idiomas. Um egresso de um desses cursos que entra na faculdade de Letras para habilitar-se como professor dessa língua não deveria ter o sentimento de que não tem, ou que pouco tem o que aprender de inglês – por maior que seja o domínio que já possui da língua. Porque esse é um espaço que deve ensinar a língua em uma outra perspectiva: a perspectiva de quem vai aprender para ensinar, e de quem vai aprender a ensinar. Assim, o conteúdo das aulas de inglês em uma faculdade de Letras deve ter novidades para alguém que já sabe inglês, desde o início, desde os conteúdos mais rudimentares, pois não se trata de ensinar inglês para leigos. O primeiro nível de inglês em uma faculdade de Letras precisa ir além do primeiro nível em um curso de idiomas. O ensino da língua deve estar ligado à compreensão mais profunda da sua estrutura, da sua organização interna, do porque das coisas, das dificuldades, do que foge à regra. Lee Shulman, falando sobre o conhecimento do conteúdo por parte dos professores, diz o seguinte:

Espera-se que a compreensão do conteúdo pelo professor seja ao menos igual a dos seus colegas leigos, a dos graduados na área. O professor precisa não somente compreender *que* algo é assim; o professor precisa, além disso, compreender *por que* é assim, com base em que pode fazer valer suas afirmações, e sob que circunstâncias a crença nas justificativas

dadas pode ser enfraquecida ou mesmo negada. Além disso, espera-se que o professor compreenda por que um determinado tópico é particularmente central para uma disciplina enquanto outro pode ser de certo modo periférico. Isto será importante em julgamentos pedagógicos subsequentes no que diz respeito à ênfase curricular. (SHULMAN, 2004, p. 202) (grifos do autor)

Quando entrou na faculdade de Letras, Aline não pensava em aprender mais inglês. No entanto, como ela mesma contou, aprendeu. Contudo, isto se deu em grande parte pela curiosidade que lhe é própria. Por sua curiosidade, por seu interesse, foi observar aulas que não precisaria assistir para ver como a professora ensinava; envolveu-se com projetos extracurriculares que lhe trouxeram novos conhecimentos. Parece, porém, que sua compreensão acerca dos conteúdos de língua necessários ao professor de inglês não mudou – se considerarmos seu discurso, no momento da entrevista, sobre o que a levou a buscar esse curso: a língua não estava incluída. Arrisco dizer que é natural (para usar esta palavra tão do seu gosto) que entrasse no curso pensando assim; mas que se lá houvesse encontrado um outro tratamento, uma outra abordagem dos conteúdos, não sairia dizendo o mesmo.

Além disso, parece interessante atentar para o fato de que, no discurso de Aline, um dos fatores que a mobilizou a buscar o curso de Letras – que ela define como “a prática pedagógica”, ou “a questão da didática” – esteve sempre (no momento do ingresso e dez anos depois, ao falar sobre esse momento) desvinculada do conteúdo a ensinar. Isso me parece bastante revelador da cisão existente nos cursos de formação de professores (e especificamente, no caso, no curso de Letras) entre o específico e o pedagógico. Recorro mais uma vez a Shulman que relaciona conhecimento do conteúdo e conhecimento pedagógico através da categoria que denominou *conhecimento pedagógico do conteúdo*, a qual distingue do conhecimento pedagógico do ensino – este, para ele, tendo a ver com os “princípios gerais de organização e manejo da sala de aula” (SHULMAN, 2004, p. 213, nota 2). Para Shulman, o conhecimento pedagógico do conteúdo diz respeito à *ensinabilidade* dos conteúdos:

Dentro da categoria do conhecimento pedagógico do conteúdo incluo, para os tópicos mais regularmente ensinados em uma determinada área, as formas mais úteis de representação dessas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra, os modos de representar e formular o conteúdo que o tornem compreensível a outros. (*ibid*, p. 203)

E acrescenta:

O conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui aquilo que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e pré-concepções que estudantes de diferentes idades e diferentes *backgrounds* trazem consigo para a aprendizagem daqueles tópicos ou lições mais frequentemente ensinados. Se essas pré-concepções são errôneas, e muito comumente o são, os professores precisam ter conhecimento das estratégias mais prováveis de se mostrarem proveitosas na reorganização da compreensão dos alunos, pois estes dificilmente lhe chegarão como *tabula rasa*. (*ibid*, p. 203)

Arrisco afirmar que, se essa compreensão fosse incorporada pelas faculdades de Letras (e pelas demais licenciaturas) em seus currículos, veríamos uma significativa diferença nos resultados da formação fornecida. Parece que avançaríamos na diminuição dos fossos entre o específico e o pedagógico e, em última análise, entre teoria e prática.

O terceiro aspecto que vejo na fala de Aline sobre sua formação tem a ver com a constituição de sua visão da escola pública – ou, talvez, com a solidificação de uma visão que já fora se constituindo desde seu tempo de estudante em escola pública e posteriormente de seu estágio em escola pública no curso de magistério.

Aline conta que começou sua vida escolar em escola particular. Afetada pelas perdas econômicas da era Collor, sua família transferiu-a para uma escola municipal, na 6ª série, onde permaneceu até a conclusão do magistério. Assim, quando ingressou na faculdade de Letras já levava consigo uma visão de escola pública – não só como aluna, mas também por já ter realizado estágios lá. A escola pública não era para ela um mundo desconhecido, por desbravar e sobre a qual ela pudesse ter uma visão romântica:

[...] eu já tinha contato com a escola pública por causa dos estágios, do magistério e da faculdade, as observações que a gente fazia... e pela minha própria vida dentro da escola pública como aluna. Então quando eu fui pra aula de didática eu não tinha aquela ideia de “uou, que maravilha” que os meus colegas tinham, eu era supercrítica. Eu não via aquela escola pública que os meus professores de didática tentavam me vender. Eu via outra coisa, minha imagem era outra.

Reproduzo a seguir uma fala bastante longa de Aline pela qual podemos entender quais são essas diferentes ideias e visões de escola pública: de um lado a de Aline, visão que ela denomina de supercrítica; de outro, a de seus colegas e professores de didática – a de que a escola pública era “uma maravilha”:

quando eu cheguei no Letras e a gente foi ter aula de didática e tal, daí vinha todo aquele lance Paulo Freire, todo aquele lance Piaget... Eu gosto

muito dos dois, sabe? Acho que eles têm umas teorias bem interessantes. O grande problema é de como a educação brasileira se valeu dessas teorias. E eu acho que muitas vezes os professores de didática, pelo menos na experiência que eu tive, eles vinham com um discurso superutópico de que a escola pública é linda, de que a escola pública não tem problema, sabe? E que aí tu vai conseguir pegar, sabe, a vida daquele aluninho, e botar na sala de aula, sabe? E eu sempre bati muito de frente com isso. Porque eu dizia pra minha professora: “Tá, professora... mas aí eu vou para uma escola que tem uma realidade complicada, com alunos que têm vidas complicadérrimas – como têm os meus lá – é pai presidiário, é mãe prostituta... E a minha professora disse que não: que a gente tem que trabalhar essa realidade, que a gente tem que ensinar a partir disso. Ela dizia que a gente tinha que levar aquilo para sala de aula e daí eu tive uma discussão seríssima com ela: “Então a gente vai alfabetizar com quê? com A de assalto, com B de bala perdida? e já trabalha com adjetivo e substantivo junto, daí vou trabalhar com F de fome, E de estupro? C de cadeia? P de prisão? O que eu vou trabalhar com essa criança? Não que eu vá trabalhar com P de palácio, mas eu posso trabalhar com P de porta, que é um troço que todo o dia essa criatura bota a mão e usa!! Mas sabe aquele lance “Alice no País das Maravilhas”? Eu sou muito contra isso. Eu acho que as pessoas muitas vezes pegam teorias e usam ao seu bel prazer, como melhor lhe convém e elas realmente querem vender essa ideia, sabe? Então, eu tinha grandes problemas. E isso é o que eu chamo desse reforço negativo em cima de uma realidade complicada, sabe? Não é tu criar um mundo de ilusão pra aquela criança, sabe, mas acho que tu não precisa te ater no que a vida dela tem de mais complicado. Tu tem que instrumentalizar ela, pra ela sair daquele mundo. Esse é o meu papel lá dentro. O meu papel é dar – é gerar conhecimento ali dentro, pra esse ser humano ter ferramenta pra ir além.

Muitas coisas se manifestam nessa fala, para além do confronto de ideias. Revela-se aí uma visão sobre teoria e prática que não é incomum de se encontrar no meio dos professores – a visão de que a teoria é algo próximo de um “blábláblá”, de que “a teoria na prática é outra”. Este fosso entre teoria e prática é velho conhecido – teoria e prática não se articulam e ora um, ora outro dos termos será privilegiado, dependendo da perspectiva e do lugar de fala da pessoa. Na universidade, nos cursos de formação, normalmente a teoria tem primazia sobre a prática, vista como campo de aplicação do teórico. Já entre os professores da escola básica a visão é a inversa: a teoria é vista como inútil se não dá respostas imediatas à prática. Os professores ficam especialmente incomodados quando pessoas que não vivem o mundo da escola opinam sobre ele e propõe ações para ele. Os professores desautorizam esses discursos – para eles, essas pessoas não sabem o que falam, quando falam da prática; o que elas querem é fazer valer seus pressupostos teóricos, encerradas que estão naquele mundo, tão diferente do mundo da prática.

Quando Aline fala sobre o discurso da professora de didática, o que temos é o seu discurso sobre um discurso que ela contesta. Aline também, aqui, está

“vendendo o seu peixe”. E me parece necessário que percebamos que ao referir a fala da professora, Aline critica nela, sem fazer distinção, duas questões: uma que diz respeito à concepção mesma de escola pública – que é aquela que ela chama de visão “Alice no País das Maravilhas” – que apontaria para uma escola idílica: que funciona, que é perfeita, que é linda, que não tem problemas; e outra que vai se referir a concepções de métodos e práticas: como trabalhar com os alunos na sala de aula pública. O que se entende é que ela se opõe veementemente à orientação da professora de que o ponto de partida para o trabalho em sala de aula deve ser a “realidade dos alunos” – realidade que ela, Aline, define como complicada e que não deseja ver reforçada. Aline refere situações vivenciadas por seus alunos, ilustrativas dessa realidade: a invasão avassaladora do crack, famílias disfuncionais, crianças desabrigadas e desprotegidas – e pergunta: devo alfabetizar com “a” de assalto? “b” de bala perdida? “c” de cadeia? Talvez ela esteja fazendo aí uma simplificação bastante redutora de um campo complexo onde se imbricam discussões caras à Educação, como, por exemplo, concepções sobre a alfabetização das crianças, o respeito à criança e sua realidade, o ensino a partir de elementos que sejam significativos para o aluno. Entretanto, o que me importa nesta troca entre Aline e sua professora é pensar de que maneira esse modo de Aline ver a escola pública e suas dificuldades, de que maneira esse modo de ela responder afetiva e emocionalmente às durezas das vidas de seus alunos, poderá compor o seu modo de ser professora ou repercutir na sua prática – se é que compõe, se é que repercute.

Todavia, como estamos aqui falando da formação desta professora, talvez valha a pena especular a respeito de um problema que parece manter-se recorrente nos cursos de licenciatura: o da incomunicabilidade entre as disciplinas pedagógicas (no caso de Letras, ofertadas pela Faculdade de Educação) e as disciplinas que lidam com os conteúdos específicos de cada licenciatura. As línguas faladas por umas e outras parecem soar estrangeiras a outras e umas... A área da Educação parece não ter encontrado ainda uma forma que produza efeitos de dizer a que veio, nos cursos de formação de professores, e as licenciaturas atendidas por ela parecem não se aperceber de que são cursos de formação de professores, da qual faz parte o componente pedagógico – de sorte que o sentimento que predomina nos cursos, entre alunos e professores, é o de que o que realmente importa é a construção do campo específico, ocupando o pedagógico uma posição secundária.

Assim que a visão de Aline deve ser vista, também, como um resultado de sua formação.

Encerrando a longa fala citada anteriormente, Aline diz: “Tu tem que instrumentalizar ela [a criança], pra ela sair daquele mundo. Esse é o meu papel lá dentro. O meu papel é dar – é gerar conhecimento ali dentro, para esse ser humano ter ferramenta pra ir além”. Lembremos que isto é dito no contexto em que critica o que chama de “reforço negativo” da realidade em que a criança vive, a criança aluna da escola pública, que vive uma realidade “complicada”. Nesse pequeno trecho, Aline diz como vê seu papel na escola – que, no contexto, significa opor-se ao que considera “reforço negativo”: ela não quer reforçar a realidade complicada em que vivem as crianças seus alunos e alunas, chamando atenção para ela. Quer, ao contrário, possibilitar àquelas crianças que saiam daquela realidade, daquele mundo – que vão além. O passe para cruzar essa fronteira, o instrumento, a ferramenta, é o conhecimento, que vê como seu papel produzir e disponibilizar a seus alunos para que, assim, adquiram uma mobilidade que sem ele não terão.

Esta ideia será retomada por Aline ao longo da entrevista muitas vezes: a ideia do “ir além”, que ela sintetiza na frase de muito efeito – “o mundo não é a Balsa” – que surgirá muitas vezes na entrevista, como um ensinamento que ela repete para seus alunos, como um bordão: “eu digo isso pra eles da 5ª à 8ª série, eu digo pra eles, é quatro anos de tortura me ouvindo dizer a mesma coisa! Pra ver se grava, né!”

Em pelo menos dois momentos da entrevista Aline demonstrou preocupação com o poder do professor e do seu discurso na fabricação das mentalidades e dos rumos tomados por seus alunos. O primeiro quando relatou uma situação em que funcionou como um modelo positivo para uma aluna:

[...] eu acabei encontrando, hoje em dia, uma ex-aluna minha que faz inglês na FURG e ela chegou em mim e disse: “eu escolhi ser professora de inglês por que tu era a minha professora de inglês e eu gostava das aulas”; e eu digo “nossa!” - eu até me assustei, que responsabilidade! eu influenciei a vida de uma criatura, a ela querer fazer aquilo e daí a gente vê que ser professora é um troço perigoso, dependendo do que tu fala para os teus alunos (risos). Muito poderoso... de muito poder. Porque a gente influencia mentes, a gente cria conceitos.

O segundo quando expressa angústia com o efeito sobre os alunos do discurso de professores que percebe como acomodados e desinteressados:

[...] eu vejo aquela acomodação de pessoas que acabaram entrando no lance do sistema. Do tipo: “ah, eles não aprendem. Eu tô aqui há trinta anos dando aula, cansada, tô de saco cheio...” ou: “eu fui ser professora porque não tinha o que fazer”... E eu vejo isso em colegas e essas coisas me preocupam. Me preocupa, pois eu fico pensando: se ele pensa assim, qual o discurso que ele passa para o aluno? E daí isso gera o quê?

Estes dois fragmentos me dizem que Aline possui um forte sentimento ético da profissão. Dizem, além disso, que ela compreende que o professor faz mais do que ensinar conteúdos – o professor forma pessoas (ou conforma, ou deforma), o que lhe dá grande poder e concomitantemente grande responsabilidade. A preocupação de Aline com os efeitos dos discursos dos professores sobre seus alunos me indica que ela assume essa responsabilidade – e é entendendo isso que leio o seu discurso a respeito do “sair da Balsa”. Aline vê que seu papel como professora é oportunizar que seu aluno tenha chances de romper um círculo dentro do qual ele estaria destinado a uma vida “complicada” e limitada. É com este sentido que posso ver seu discurso a respeito de o mundo ser mais do que a Balsa como uma tentativa de efetuar um “reforço positivo” sobre seus alunos, em oposição ao que ela via como um “reforço negativo” da professora de que falávamos:

[...] “gente, vocês tem que enxergar que o mundo é mais, que a vida é mais...” e eu falava “gente, não é vergonha trabalhar no comércio, só que trabalhar no comércio não pode ser uma carreira; isso não pode ser a história de uma vida se vocês tem a oportunidade de serem mais do que isso”. [...] Eu digo pra eles que eu não quero que eles sejam os milionários do planeta, mas eu quero que vocês tenham uma identidade, que vocês saibam quem vocês são e que façam escolhas conscientes para a vida de vocês, e que essas escolhas levem vocês adiante e não deixem vocês pra trás. [...] Então, isso é o que eu prego neles. É o que eu te digo do reforço da situação, entendesse? Eu não vou lá reforçar que a situação dele tá complicada, eu vou lá dizer pra eles que tem meios de sair daquilo ali. E qual é o meio? É conhecimento, é poder.

A visão de conhecimento expressa por Aline – de que conhecimento é poder – cumpre um papel instrumentalmente empoderador: o conhecimento é o meio para que seus alunos possam aspirar a uma vida fora da Balsa, uma vida não circunscrita a um destino social previamente traçado. Esta é, também, para ela, a função do ensino de inglês, do inglês como conhecimento escolar, na escola pública, como revela abaixo:

Eu quis a escola pública porque eu acho que não adianta eu meter pau se eu não vou lá e não vou tentar arrumar. Eu não ia passar a minha vida toda criticando a minha aula de inglês do colégio, e criticando a prática pedagógica, criticando tudo que eu via, e ir pra aquela posição confortável de dar aula na escola particular, onde eu tenho livro, onde eu tenho tudo. Entendeu? Porque eu estudei na escola pública. E a escola pública, em

geral, não em determinadas escolas, porque tu tem pessoas que têm um nível social legal que tão na escola pública... Mas por que eu dou aula em bairro? Porque é no bairro que tá o lado *punk* da coisa. É no bairro que tá aquela criança que tu tem que trabalhar, pra que ela veja, como eu te disse aquela hora, que o mundo não é a Balsa, cara.

E quando insisto e lhe pergunto se de fato essas crianças precisam do inglês, para que, afinal, ensinar inglês na escola pública, ela confirma:

Eu ensino inglês para que esse aluno tenha ferramentas pra romper com esse ciclo social em que ele vive. [...] Sair da Balsa. Eu acho que não é vergonha pra ninguém viver na Balsa, eu tive uma conversa muito forte com a minha oitava série sobre isso ano passado. Eu fui professora paraninfa deles. E eu sempre digo pra eles que conhecimento é poder. Que o conhecimento é o maior poder que tu tens. Quem tem conhecimento, vai! Porque tu sabe te expressar, tu sabe conduzir, tu sabe analisar, tu sabe lidar com o mundo. Eu digo isso muito pra eles, eu reforço isso muito em cima deles, muito. Conhecimento é poder! Quem sabe, pode. Quem não sabe é subjugado, quem não sabe é passivo. Eu digo isso, quando eu posso eu digo!

Conhecimento é poder. O inglês é ferramenta. Quem sabe pode, e vai – porque sabe lidar com o mundo (mundo: o de fora da Balsa). Quem não sabe, não vai. Fica na Balsa. É passivo, é subjugado. A função de Aline, sua tarefa, então, não é propriamente a de “arrumar a casa” da escola pública da Balsa; é, sim, a de resgatar de lá suas crianças, munindo-as de ferramentas que lhes permitam lidar com o mundo lá fora. Entre estas, desponta o conhecimento do inglês:

E a gente vive num mundo em que o inglês, hoje em dia, é um ponto de corte pra se ter ou não uma vaga no mercado de trabalho. Para se fazer qualquer coisa, hoje em dia é. Esses tempos um aluno chegou pra mim – do cursinho, não da Balsa – e falou: “ah, professora consegui um emprego ali na Studio CDs”; eu: “ah, é?” e tu nem sabe o porquê de eu ter conseguido” eu: “não. “Porque eu falo inglês!” e eu pensei: eu tenho que contar isso aos meus alunos da Balsa, e foi a primeira coisa que eu fiz, fui contar. Viram só? O cara conseguiu o emprego porque ele sabe o nome das músicas, sabe o nome dos discos, ele consegue agenciar coisas que as pessoas estão procurando. Então eu acho que assim ó, eu ensino inglês por isso. Porque a gente vive em uma fase do mundo em que o inglês é essencial dentro do teu currículo, dentro do que tu tens pra apresentar pro teu empregador, o inglês é um item em série, incluído. É que nem carro, sabe? Tem que vir no teu pacote: eu sei inglês. Se eu não tenho inglês completo, fluente e tal... Mas eu sei alguma coisa disso aí. Pelo menos eu não sou uma tábula rasa da coisa, eu domino alguma coisa. Ou leio, ou me comunico minimamente, mas alguma coisa a gente tem que oferecer disso.

Aí está expresso com clareza o sentido que Aline vê para o ensino de inglês na escola pública. Ela entende que no mundo, hoje, o inglês “tem que vir no teu pacote”. Para ela, o inglês que o menino da Balsa conseguir construir na escola pública, que lhe oportuniza isso, vai fazer diferença quando, jovem e fora da Balsa, disputar uma vaga para um emprego, e nessa disputa o conhecimento de inglês

(algum conhecimento) pode ser o “ponto de corte”. É interessante de se ver, nessa fala de Aline, que ela vai correndo contar aos aluninhos da Balsa o relato-exemplo do ex-aluno que conseguiu um bom emprego graças ao seu conhecimento de inglês. Aline não perde a oportunidade de ilustrar com fatos aquilo que repete e repete incansavelmente a seus alunos em discurso. Além disso, me chama atenção que sua primeira reação à notícia trazida por seu ex-aluno tenha sido essa – de lembrar dos seus aluninhos da Balsa. Poderia ter sido, legitimamente, a de satisfação consigo própria – afinal, ela contribuiu para o sucesso daquele aluno. No entanto, sua primeira lembrança – professora comprometida com um projeto e com seu próprio discurso – foi para seus alunos da escola que fica lá no “lado *punk* da coisa”, para que eles tivessem a chance de ver materializado em um exemplo aquilo que viviam ouvindo dela em “pregação”.

Aline percebe o papel do inglês na vida contemporânea, quando diz que “a gente vive em uma fase do mundo em que o inglês é essencial dentro do teu currículo”. Ela percebe, e dá centralidade, a um dos aspectos sublinhados por Moita Lopes (2003) – o econômico – quando este defende a ideia da necessidade de um *letramento em inglês* em um mundo onde, crescentemente, os discursos circulam em inglês. A preocupação do autor transcende a de Aline, mas a compreende. Preocupa-se ele com a desconstrução dos discursos hegemônicos e com a possibilidade de construção de outros, alternativos, que levem a um mundo melhor. Contudo, sem aquilo que Aline defende, não se chegará ao que deseja Moita Lopes:

O problema em pauta é: como se pode usar essa língua que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e, ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros que estão excluídos dos tipos de habilidades/competências necessárias para a vida contemporânea, estando entre elas o acesso a discursos em inglês? (MOITA LOPES, 2003, p. 43)

Moita Lopes insiste na relevância de que os professores de inglês compreendam em que mundo vivem para compreender a situação do ensino de inglês nesse mundo (2003, p. 31). Aponta ainda (2003, p. 33) que se não perceberem a conexão do trabalho com a linguagem e as questões políticas e sociais, estarão colaborando com sua própria marginalização, escolhendo ser meros professores de línguas sem compreender a relação do objeto do seu ensino com o mundo. O discurso de Aline indica que ela percebe essa conexão. Ao fazê-lo, ao

ligar a apropriação da língua inglesa por seus alunos localizados dentro dos muros que separam a Balsa da cidade e do mundo (inclusive o muro físico, mas não só), ela lhes possibilita acesso ao mundo global, lhes possibilita *mobilidade* – no sentido de Bauman (1999), de movimentação no ciberespaço, em um mundo de compressão tempo-espaço, embora o sentido que ela pareça perceber seja o de movimentação no espaço físico real.

Parece que para Aline – assim como “o fora da Balsa” é o ponto de referência rumo ao qual projeta a perspectiva de vida que deseja para seus alunos, lugar onde ingressarão no mercado como trabalhadores e consumidores, o modelo de escola que toma por referência é também o da escola privada – na qual vê qualidade, excelência e bons profissionais, isso tudo sendo garantido pelo efeito regulador do mercado. É essa qualidade que deseja para a escola pública. Aline é professora na Balsa e é também professora em uma escola particular muito prestigiada da cidade; além disso, dá aulas no cursinho de idiomas e eventualmente tem alunos particulares, individuais ou em pequenos grupos. Tudo isto a põe em contato com realidades bastante diferentes e lhe dá substância para estabelecer comparações:

[...] eu vejo muito claramente , hoje em dia, esse retorno da história de que pra tu ter uma boa educação, pra tu ter uma boa base, pra tu ter recurso, tu tem que pagar. Porque eu vou ser super-sincera assim, eu tô dentro da escola particular. Eu vejo o que é a escola particular. [...] São dois mundos distintos, assim. Não parecem que são duas escolas, parece que são dois objetos completamente diferentes – que têm o mesmo nome.

Sua visão de escola é comandada pelo modo como vê os professores atuando em um ou em outro modelo. Apesar de frisar que a escola “não é uma engrenagem que roda sozinha”, indicando que percebe que há complexidades envolvidas na produção da escola, fixa seu olhar nos professores quando analisa a escola hoje:

Então assim, eu vejo a escola hoje, e aí eu vou falar pela minha ali, já estive em outras escolas onde as impressões eram basicamente as mesmas, eu vejo assim: que têm algumas pessoas buscando aquela excelência e aquela qualidade que tu vê no particular, que tu consigas elevar isso ao público, com muitas dificuldades, porque é o que eu digo: não é uma engrenagem que roda sozinha. E ao mesmo tempo eu vejo aquela acomodação de pessoas que acabaram entrando no lance do sistema. Do tipo: “ah, eles não aprendem. Eu tô aqui há trinta anos dando aula, tô cansada, tô de saco cheio...” ou: “eu fui ser professora porque não tinha o que fazer”... E eu vejo isso em colegas e essas coisas me preocupam.

Aline está se referindo à escola pública e aos professores que atuam nela, e que a constituem. Para caracterizar essa escola e os professores nela, estabelece

uma oposição entre os “professores que buscam a excelência e a qualidade da escola particular” e os “professores que se acomodaram ao sistema”. Em suas falas posteriores, encontramos mais elementos que nos ajudam a entender que sentidos têm, para ela, essa excelência/qualidade e essa acomodação.

Aline diz que lhe causa muita angústia a acomodação que percebe em seus colegas. E se pergunta:

se eu vou lá no MQ [escola particular] e eu dou a minha aula e eu sei que eu dou uma aula de boa qualidade, eu vou lá e tenho aquele cara lá e eu faço das tripas coração para que aquele magrão aprenda com todos os recursos que eu puder. Por que eu não vou com o mesmo tesão dar aula na escola pública?

Aline está, aqui, parece, ao mesmo tempo dizendo o que ela entende que deve ser, dizendo que é isso que ela faz, e deixando implícito que nem todos os professores fazem o mesmo. Ainda assim pergunto-lhe: “e tu vais?” – ao que ela responde incisivamente:

Eu vou!!! Eu vou! Eu vou! Eu vou por que eu acho assim, que o aluno da escola pública não tem culpa de o pai dele não ter mil reais pra pagar uma escola. O pai dele lá é um cara que é um trabalhador, como o meu pai era um trabalhador e o meu pai não tinha mais dinheiro para pagar o SJ [escola particular]. Mas a obrigação do P [escola pública] era ter me dado ensino de qualidade, independente de eu estar no SJ, no P ou de eu estar lá no FV. Isso é uma obrigação da escola. Isso é um compromisso que o profissional tem que ter. Por que tu vai ser um profissional melhor lá porque estão te pagando 20, 30, 80 reais a aula? Por que tu vai ser um profissional medíocre? Então não faz, não faz concurso e não vai dar aula. “Ah, vou me acomodar no ensino público, né? Tenho um salário... tenho uma vale refeição... tenho meu vale do ônibus, décimo terceiro, paraíso a escola pública!”. Entendeu? Eu vejo os meus colegas assim.

Aline vê seus colegas com bastante rigor. Penso que a palavra-chave para entender de onde Aline fala é compromisso. Aline olha seus colegas com os óculos do compromisso que ela usa para olhar a si mesma. Ela se vê como uma profissional comprometida com seu ofício e como uma profissional que desempenha um trabalho de qualidade, e é assim também que ela acredita ser vista por seus colegas. A primeira questão que lhe propus, abrindo a entrevista, foi por que ela achava que tinha sido indicada como uma professora de sucesso na sua prática, e como ela achava que seus pares a viam. A parte de sua resposta que interessa a esta discussão é a que segue:

Eu acho que fui indicada, olhando para a minha prática, primeiro pelo comprometimento que eu demonstro, eu procuro ser uma pessoa comprometida com aquilo que eu faço, eu procuro sempre estar buscando

coisas novas, eu procuro não me ater àqueles conceitos pré-estabelecidos principalmente no ensino de inglês na escola pública...

O comprometimento que ela assume para si é o que ela exige dos outros. Ela não se acomoda. Está sempre buscando coisas novas, diz. Procura não se ater a conceitos pré-estabelecidos, ou seja, “não entra no lance do sistema”. É marca de Aline o compromisso social. Ela mostra a todo momento seu engajamento com a escola e com seus alunos e com o ser professora. Rigorosa consigo, rigorosa com os colegas. Ainda que para mim possa ter parecido estranha sua visão de que seja possível acomodar-se ao que o trabalho na escola pública tem a oferecer – segundo ela salário, décimo terceiro, vale-refeição e vale-ônibus – e ver isto como a imagem do paraíso, entendo que estas são um pouco as cores de Aline: seu modo expressivo e passional de colocar as questões. De fato, há muitas razões que fazem com que os professores nas escolas públicas se acomodem a um trabalho que é, via de regra, cansativo, desgastante, pouco reconhecido e mal-remunerado. Essa acomodação, porém, é um fato, e muitas vezes caminha junto com o descompromisso de que fala Aline. Quando a questioneei sobre sua afirmação acerca do “paraíso da escola pública”, trouxe-me o seguinte:

Eu acho assim, Bitisa, ele pode não dizer “é o paraíso”, mas ele não larga o osso, e ele se acomoda. E ele se acomoda porque ele tem essa segurança. Tu não vê essa acomodação no profissional da instituição privada, por que? Porque se tu fizer um mau trabalho: “muito obrigada, amigo, mas não preciso mais de ti”. Tu não vê isso no profissional da instituição privada; o cara que trabalha pro privado, é o cara que corre atrás. Porque senão vem outro melhor do que ele, patrula ele e pega o emprego dele. Isso é mercado... Daí eu nem tô falando da prática, nem do gostar ou não, do ter vontade ou não... Eu tô falando de mercado nu e cru.

Aline gostaria de ver nas escolas públicas dispositivos que regulassem de algum modo o trabalho dos professores, de modo que eles não se acomodassem ao que ela vê como uma segurança cômoda, porém desmobilizadora. Esse dispositivo regulador, nas empresas privadas, entre elas a escola, é o mercado. Para ela, o mercado seria, então, o definidor da profissionalidade – competência, preparo, formação substantiva, domínio do campo, compromisso. Na sua opinião, isso é o que a escola pública deveria fazer: “Buscar o profissional que se atualiza, que quer, que está a fim do negócio. Entendeste?”

Aline é afetada pelo discurso do mercado – inclusive quando chama a aula de “produto final” e o aluno de “consumidor”. Isto, no entanto, não é o que importa na sua fala. O que importa, e o que pode fazer diferença para sua prática, é o respeito

ao aluno, a compreensão de que ele merece um ensino de qualidade, e a indignação com o quadro de estagnação e descompromisso que percebe entre seus colegas de profissão. Aline não tem condescendência com o descompromisso, qualquer que seja a justificativa para ele. Não tem condescendência, também, com o que denomina “visão bolsa-família de ser” de alguns professores – aquela que vê o aluno como “coitadinho”, sem muitas chances, que não vai chegar muito longe, e ao qual é reservado um ensino menos exigente e de qualidade mais baixa que, afinal, é o que ele consegue acompanhar e absorver. Este quadro duro que Aline pinta, independente de ela conhecer e compreender, ou não, as múltiplas e complexas razões que se tramam para sua produção, é, infelizmente, um quadro bastante fiel ao universo escolar, no que diz respeito aos professores.

Suas razões para permanecer na escola pública, e permanecer comprometidamente, quando poderia escolher com exclusividade a via mais fácil, mais cômoda, melhor de trabalhar, e onde receberia uma melhor retribuição ao seu trabalho, da escola privada, ela explica a seguir:

eu acho que por eu ser uma pessoa que tem a oportunidade de estar numa realidade mais abonada e opta pela escola pública e não largo a escola pública; porque as pessoas me perguntam: “por que tu não larga a escola pública?” e eu digo: “porque eu preciso de uma dose semanal de realidade!” (pausa longa) porque senão eu vou ser que nem a minha professora lá de didática. E eu criticava ela. Porque o mundo do particular, o mundo do privado é um mundo muito sedutor. Ah! Lousa digital! Uau! É sedutor, não vou te dizer que não é! É sedutor. Quem não queria uma lousa digital para dar aula? Quem dera eu pudesse comprar uma e levar para minha escola pública. Então eu sempre digo: é a minha dose semanal de realidade pra eu não me tornar aquilo que eu criticava nos meus colegas, nos meus professores. E é importante. E eu não vou conseguir exercer nenhuma situação se eu ficar lá fora no privado – porque a galera do privado, é a galera que eu sei que vai... O que foi natural na minha vida, do “ai, vou estudar, vou fazer faculdade, bababá”, é o natural na vida deles [dos alunos da escola privada]. O que não é natural e o que eu tenho como agente social dentro um universo, dentro da sociedade e no meu papel que a minha profissão me proporciona, é agir lá na base, lá no público! É lá no onde não tem o recurso. Porque senão a gente vai perpetuar isso por quanto mais tempo? Eu só fico com pena que eu não tenha tantos colegas que encarem isso como eu encaro. Os meus próprios colegas e chefes do privado dizem pra mim: “ah, tu é louca!”, eu não sou louca, cara! Talvez eu seja um pouco solitária no meu processo, mais eu não sou louca. Está ali, é só dar oportunidade! Eu não vou mudar o mundo, mas eu faço a minha parte. Eu boto a cabeça no travesseiro tranqüilinha, eu fui e eu fiz a minha parte.

Nesta fala, destaque-se a coerência que parece haver entre seu discurso para os outros e o seu discurso para si mesma – ela diz que não vai fazer aquilo que critica em outros. E mais, entre seu discurso e sua prática – visto que ela realmente não abandona a escola pública. Destaque-se ainda o fato de compreender-se como

agente social, capaz de imprimir mudanças em uma realidade que não quer ver perpetuar-se, mais uma vez entendendo seu papel de professora para além da mera transmissão de conteúdos. Por fim, é interessante que se note que ela não parece ter uma visão romântica do significado da escola pública e do compromisso com esta, porque entende que não vai mudar o mundo. Aline é pés no chão. Dá o melhor de si e não exige de si o que não lhe cabe dar. Por isso pode dormir tranquila.

Com tudo o que já vimos sobre Aline podemos começar a nos aproximar dessa professora no que diz respeito ao seu ser professora, à sua prática, ao seu efetivo estar na escola e na sala de aula de língua inglesa, à sua relação com seus alunos, às suas visões de ensinar e aprender.

Contatei Aline por ela ter sido indicada por outra professora de inglês como uma professora que tinha sucesso no ensino de inglês em escola pública. Quando a abordei com essa questão, com o intuito de saber como ela mesma se via, pude constatar de imediato que ela, também, se percebia como bem-sucedida. Ao falar sobre isso, Aline estabeleceu algumas delimitações e restrições que explicitavam sua ideia de sucesso e explicavam por que, então, admitia ser bem sucedida. Desde logo manifestou-se sobre a palavra sucesso, palavra que, para ela, envolve um certo *glamour* que ela considera que não se aplica à questão. O sentido que ela dá a sucesso tem a ver com atingir objetivos propostos e obter resultados:

Sucesso é uma palavra com um pouco de glamour demais pra mim (risos). Mas eu sempre parei pra pensar se aquilo que eu faço está dando resultado. Eu não vou te dizer que sempre dá resultado, porque eu estaria me iludindo, porque nem sempre acontece. Mas eu posso te dizer que da minha prática e dentro do contexto que eu tenho, eu tenho situações, sim, em que eu realmente atingi os meus objetivos. Em que eu fiz os meus alunos terem determinadas noções, conseguirem descobrir a língua, muitos deles até terem gosto e apreciarem aquilo ali e terem interesse. (..) Então eu acho que... se a palavra é sucesso, sim. Mas eu não encaro como sucesso, eu encaro como resultado de uma prática e de um esforço constante; em não me deixar cair na mesmice, em insistir e não me abater por “ah, o fulaninho não aprende porque, sei lá, não tem o que comer” ou “o fulaninho não aprende por que não teve uma quarta série bem feita” ou sei lá o que. Eu tento não ignorar, mas eu não coloco isso como entrave, pra que eu não ache que ele não vai aprender inglês! Talvez com mais dificuldade, talvez com outra abordagem... Talvez o “click” dele para fazer essas transposições que a gente precisa que eles façam venha um pouquinho depois, mas ele vai aprender. Pelo menos eu me esforço para isso!

Questões que destaco aqui: Aline vincula o sucesso da prática à aprendizagem do aluno – esse parece ser o resultado de que ela fala; no entanto, relaciona esses resultados de aprendizagem aos seus objetivos, e esses objetivos

ao contexto da prática – de modo que, ao traçar seus objetivos, o faz “sem ilusões”, considerando a realidade com a qual lida. Assim que integram seus objetivos a aquisição, pelos alunos, de *noções* da língua; a *descoberta* da língua; o *gosto* e o *interesse* pela língua. Compõe também a sua visão de si como professora de sucesso um elemento mais subjetivo – seu “esforço”. Ela não tem ilusões de que todos aprendam ou vão aprender, mas ela se esforça para isso e não desiste de seus alunos em vista de dificuldades que eles apresentem frente à língua. Acredita que mesmo aqueles com mais dificuldades poderão aprender, no seu tempo, no seu ritmo, porque ela mantém seu esforço constante nesse sentido e não permite que essas dificuldades (oriundas das condições socioeconômicas) se constituam em impeditivos ao aprendizado do inglês. Na fala a seguir Aline especifica ainda mais seu modo de ver o ensino da língua, revelando uma visão de educação como processo, elemento que se agrega na composição da professora que Aline é:

eu acho que os resultados mais sólidos eu vejo na sexta e na sétima série... Na quinta série eu ainda acho que eles patinam muito, por uma série de contextos: Idade, aquela coisa de repente sete oito professores, a questão do conteúdo bem mais pesado. Então eu associo isso a uma série de fatores. Mas eu vejo motivação, eles fazem as coisas, eles participam, atingem determinados objetivos. Mas é o que eu te digo: aquela coisa do “click”, do raciocínio, né, começar a fluir de uma forma mais consistente, eu vejo mais isso da sexta série em diante. Até porque tem um amadurecimento deles maior e eles ainda vão pra quinta série assim, com uma angústia em relação ao inglês. [...] Mas eu não posso dizer que eles não aprendem, eles aprendem. Talvez não naquela rapidez ou naquela competência lingüística que a gente como professor – mesmo tendo noção da realidade – a gente gostaria que eles atingissem. Mas não posso dizer que não, eles aprendem sim!

É nesse ponto, também, que esclarece um pouco a quais entraves se refere, para além da posição social dos alunos – que têm a ver, parece, com os primeiros contatos com a língua inglesa na 5ª série, na qual os alunos ingressam com algumas representações prévias de que vai ser difícil de aprender – representações reforçadas pelas de seus pais a esse respeito:

eles ainda vão pra quinta série assim, ó, com uma angústia em relação ao inglês. Não só deles como dos pais: “Bá, o meu filho nunca viu inglês antes, eu não sei inglês”... Ali na Balsa é uma comunidade que noventa por cento dos pais – noventa e cinco/sete por cento dos pais – não têm realmente esse acesso, pouquíssimos pais têm uma... raros têm uma formação universitária e poucos o segundo grau completo. Então a gente sabe que esse acesso à língua estrangeira é mais complicado... Os pais vão com muitos receios, eles [os alunos] vão com muitos receios, então acontece, seriam esses os maiores entraves.

Já rumo ao final da entrevista, quando falávamos das reações dos alunos às aulas de inglês, do aprender ou não aprender, do interesse ou desinteresse deles pelas aulas, Aline retoma essas questões, mantendo o ponto de vista já explicitado, mas introduzindo um outro elemento que para ela tem peso fundamental na sua prática e na relação com seus alunos – que é o do gosto pelas aulas, o elemento do prazer:

Eu não tenho aquela ilusão de que todos eles gostam e de que todos eles acham que aquilo serve para alguma coisa. Eu continuo te dizendo: eu tenho os meus objetivos muito claros, mas eu também sou muito realista, eu não me iludo. Claro que não por eu não me iludir eu vá abandonar aquele cara lá que não curte, vou tentar fazer com que ele se agregue ao grupo que gosta. Eu não vou te dizer que todos gostam. Não vou te dizer que todos fazem as coisas, que todos aprendem, eu estaria te mentindo. [...] Mas assim, a aula de inglês causa um impacto muito positivo. Eu me sinto acolhida quando entro em sala de aula, eles gostam da aula. Até porque... pela minha maneira de ser, que eu converso muito com eles, eu tento fazer com que aqueles 45min sejam legais e não torturantes. Até porque eu acho que eles já têm torturas demais com outros colegas (risos), então eu tento fazer com que os meus 45min sejam positivos. Mas eu sinto que a maioria gosta. A maioria, pelo menos, tem prazer naquilo ali. Se diverte naquele momento ali. Os menores eu acho que eles não tem a menor noção do porquê que eles estão aprendendo inglês. E vou te dizer eu nem bato muito nessa tecla do porquê com eles. Eu tento fazer com que eles percam o medo, que eles vêm, até incutido pelos pais, e que eles curtam aquele lance ali, sabe? De tipo: “aah, eu sei falar não sei o que, eu consigo não sei o que lá!...”. Então eu tento pegar pelo gosto da coisa, para quando ele estiver mais maduro, ele consiga entender e aplicar aquilo ali de uma forma mais produtiva. Eu vejo dessa forma! Mas eu acho que eles gostam no geral, assim. Por exemplo, eu não tenho nenhuma turma que eu entre e que diga “Aaaah!” Isso não. Eu tenho um ou outro aluno que faz isso, mas as turmas em si não.

A estratégia aqui revelada por Aline, de pegar seus alunos pelo gosto – especialmente os pequenininhos, de 5ª série, quando vão ter seu primeiro contato com a disciplina de língua inglesa – é coerente de uma forma circular com sua própria relação com a língua. A menina que se transformou em professora de inglês dado o seu amor pela língua quer produzir em seus pequenos alunos se não amor, ao menos o gosto. Nesse momento seu objetivo é reforçar uma aproximação positiva com a língua, prazerosa, em que os conteúdos são menos importantes do que as gratificações obtidas pelas descobertas e pequenas vitórias. Segundo ela, esse primeiro contato investido no gosto é o que poderá produzir resultados produtivos nas séries subseqüentes. Leia-se aqui, mais uma vez, a expressão de sua visão processual de ensino/aprendizagem/educação. Perceba-se, mais do que isso, que ela vai revelando possuir autonomia para definir seu processo de trabalho, com conceitos próprios.

Acompanhei as aulas de Aline em uma 5ª série por 8 encontros. Era uma turma de 24 alunos com idades de 11 a 16 anos (considerando o levantamento feito através de questionário, respondido pelos 19 alunos presentes aquele dia, e considerando que um dos alunos não respondeu a questão relativa à idade). Era, portanto, uma turma que congregava um número significativo de alunos repetentes – os que estavam no “*replay*”, como dizia Aline. A distribuição de alunos respondentes por idade foi a seguinte: 2 com 11 anos, 6 com 12, 4 com 13, 3 com 14, 2 com 15 e 1 com 16. Era uma turma com diferenças importantes em termos de idade, reunindo crianças, pré-adolescentes e adolescentes, mas que funcionava bem e partilhava um clima de camaradagem. Em comum, o seu primeiro contato escolar com a língua inglesa.

Uma das coisas que me chamou atenção nas observações das aulas de Aline nessa 5ª série foi a tranquilidade da turma. Não quer dizer que eles fossem “quietinhos” – brincavam, riam, conversavam, levantavam-se e eram barulhentos como “seres humanos” (como diz Aline) da sua idade. Contudo, paravam com o burburinho assim que solicitados. Nunca vi um tumulto em aula, uma brincadeira mais agressiva, ou qualquer tipo de turbulência. Normalmente havia algum momento da aula em que Aline pedia silêncio e atenção, mas não lembro de ocasião em que tivesse precisado pedir duas vezes, ou que tivesse precisado levantar a voz, que tivesse precisado dar uma “bronca”, e muito menos que tivesse precisado (ou ameaçado) tirar algum aluno ou aluna de sala. Nem todos prestavam atenção às aulas, nem todos trabalhavam diligentemente. Mas de modo geral o grupo voltava sua atenção à professora quando esta começava a aula, ou quando ela pedia silêncio; e mesmo que depois do restante da turma, e talvez em um ritmo mais vagaroso, acabava trabalhando, fazendo o solicitado. O que eu percebia naquele pequeno grupo de crianças e jovens daquela escola de periferia era algo que cada vez mais professores, professoras e equipes escolares em geral reclamam que não têm: respeito, poderia dizer. Respeito pela professora, respeito pela escola como espaço distinto da rua, das suas casas, dos espaços de lazer. Como se eles realmente soubessem que seu papel ali era trabalhar; como se aceitassem a autoridade da professora. Não vi temor nesse respeito, nem vi autoritarismo na professora, nem tampouco a vi precisando invocar sua autoridade – em nenhum momento das oito ocasiões em que estive com o grupo, entre 22 de junho e 9 de setembro. Esse clima de respeito era de outra ordem, e não posso garantir que

fosse o mesmo com todos os professores – mas nunca percebi algum problema envolvendo questões de disciplina na escola, nunca ouvi algum comentário de Aline, ou alguma conversa na sala dos professores sobre episódios de violência ou de indisciplina já rotineiros nas escolas de modo geral. Há aí uma ação da escola que gera esse resultado – falarei disso adiante. Mas o clima tranqüilo e leve daquela sala de aula de língua inglesa deve-se muito à professora, ao seu modo de ser, ao seu jeito divertido, brincalhão, carinhoso e sempre muito firme – no sentido de positividade, de saber quem é e a que veio.

Na entrevista Aline fala sobre a relação com seus alunos, de um modo que converge com o modo como eu vi essa relação. Penso que na fala de Aline que transcrevo abaixo estão presentes os elementos que eu vejo como explicadores – e implicadores – do clima de tranquilidade a que me referi:

Olha, em termos de sentimento eu tenho uma relação muito boa com os meus alunos e muito franca. Eu não sou uma pessoa muito... Como eu vou dizer? Muito “nhén-nhén-nhén”, sabe? Aquela coisa: “coitadinho e bilu-bilu”, eu não sou assim. Eu sou muito franca, muito objetiva e o que eu tenho que dizer para o meu aluno, eu digo e não importa a idade dele. E isso que eu te falo, de eu dizer isso pra eles, eu digo isso pra eles da 5ª à 8ª série, eu digo pra eles, é quatro anos de tortura me ouvindo dizer a mesma coisa! Pra ver se grava! Eu tenho uma relação muito boa com eles, muito franca, muito objetiva. Eu acho que esse turbilhão de informações que eu levo pra eles e essas coisas que eu puxo deles e que eu quero – querer a gente quer, né. Conseguir é outra coisa, mas de qualquer forma eu vou com aquele tesão, para que eles tenham aquilo ali, é a relação que eu tenho com eles. A escola abre muita brecha pra isso, ali. A gente pode ter uma relação mais direta com os alunos. Essa abertura e tal. E na medida em que eles vão amadurecendo, eles se tornam muito parceiros da gente ali. Então a escola ali por ser pequena - e eu gosto de escola pequena por isso – tu tem um contato muito próximo com o aluno. Que eu também acho fundamental pra conseguir influenciá-lo a mudar, a ter perspectivas melhores de vida.

Em uma das anotações do meu diário de campo escrevi: “a professora tem domínio de classe, gosta dos alunos e é gostada” (diário de campo, 08/07). Em outros momentos a descrevo entrando abraçada com um aluninho em sala de aula, ou em trocas afetuosas com diferentes alunos, seja em relação às tarefas que estavam sendo realizadas – ajudando, explicando, perguntando, sugerindo – seja em relação a posturas, conduta, comportamento. Sua afetividade realmente não é do tipo complacente – sem “nhén-nhén-nhém”, sem “bilu-bilu” como ela diz – mas se manifesta nas palavras: “adoro esse menino!” (diário de campo, 08/07); “por que tu estás [trabalhando] sozinha, mimosa?” (diário de campo, 22/06) e no corpo – ela toca seus alunos: nos ombros, na cabeça; ela os abraça. Não há, contudo, sentimentalidades, ares de “tia”. É uma afetividade muito conduzida pelo humor (“me

explica, ser humano, por que ainda não começaste a trabalhar?”). Ela é muito engraçada, muito divertida, brinca muito com a turma. Ela não é do tipo que faz palhaçadas – é naturalmente engraçada, no jeito colorido de falar, no modo como introduz repentinamente um comentário inesperado – “meu negócio é rock’n roll” – , no jeito como dá uma explicação como quem conta uma história – “aí a gente chega... e o que faz? Isso! E depois? A gente pode dobrar prum lado ou pro outro... Às vezes a gente precisa atravessar a rua, não é? Quando a gente quer dar o endereço, a rua, o número, a gente vai dizer assim, ó...” (diário de campo, 10/08). Sobre essa aula, que trabalhava com direções, com pedir e dar informações de localização, anotei no meu diário: “A professora explica com calma, sem atropelos. Os alunos escutam, prestam atenção, participam, vão perdendo a vergonha de mim. Vejo que acompanham as explicações da professora sem dificuldade. A professora é animada e interessante, é engraçada – vai apresentando os elementos de língua como se contasse uma história...”

Penso que esse modo de ser, ao mesmo tempo afetuoso, brincalhão e firme, proporciona um bom lastro para o ambiente tranqüilo, sem agitação excessiva, da sala de aula. Os alunos gostam dela. Ela o diz, e foi o que eu também pude ver. Acredito também que isso faz com que eles a escutem naquilo que constitui, como ela diz a sua “pregação” no sentido de “influenciá-los a mudar de vida”, através da ferramenta do conhecimento. Parece que a identificação positiva que os alunos estabelecem com ela lhe confere credibilidade. Parece-me que isso pode explicar aquela atitude que chamei de respeitosa em relação à professora, à situação da aula, à escola. Parece que o discurso de Aline funciona.

O outro elemento que extraio da fala de Aline e que me ajuda a entender o clima de tranqüilidade e respeito que me chamou atenção na 5ª C está na referência feita à escola. Em diversos momentos da entrevista, bem como em comentários que fez a mim durante as observações, Aline expressou um reconhecimento ao que vê como um diferencial da escola. Não apenas no que toca ao fato de ser uma escola pequena, com turmas pequenas, o que permite um relacionamento próximo, um contato humano; mas também a aquilo que Aline percebe como a cultura da escola:

Porque aí tu começa a ver que tu tá dentro de um sistema, e que tem outros agentes, que a escola, ela tem o seu comportamento e o seu andamento, ela tem a sua cultura, ali dentro... Tu tem a cultura da escola FV e os hábitos da escola FV. E no início, assim, porque eu tô no F faz... esse é o meu terceiro ano lá. E é o lugar aonde eu acho que a minha prática

pedagógica teve mais sucesso, onde eu realmente vejo. [...] As características da escola, da escola ser aberta, da escola gostar do novo, da escola ser parceira, sabe? Da escola não achar que aula de inglês, que a aula de artes e que a aula de educação física é festa. De os professores te darem aulas a mais e nunca te darem aulas a menos. Eu nunca, Bitisa, em três anos, dei a minha aula de inglês pra uma atividade de ensaio de festinha, de não sei o quê do não sei o que lá. E isso faz eu adorar o FV por isso. Entendeste? Sobra aula, o professor não vem: “tu não quer dar uma aula a mais aí, pra dar um reforço pra gurizada?” ou “tu não quer levar eles pro laboratório, pra mostrar alguma coisa em inglês pra eles, pra levar eles pra não sei o que?” Então, eu sou valorizada ali dentro – eu não, as minhas aulas. A disciplina que eu dou aula, pelo menos pra direção da escola, ela tem tanto peso quanto a professora de Matemática, a professora de Português... E isso faz com que eu goste do F. E isso faz com que a minha motivação tenha aumentado, porque eu saí do [outra escola] e do [outra escola] muito frustrada; frustradíssima! Porque a própria diretora dizia: “ah, mas inglês, inglês passa”...

Aline, uma professora comprometida, encontrou, parece, uma escola com uma cultura de comprometimento com o ensino e com sua comunidade escolar. Uma escola aberta, parceira, que valoriza disciplinas tradicionalmente desprestigiadas na hierarquia escolar: língua estrangeira, arte, educação física. O ambiente diferenciado da sala de aula de Aline me parece, também, uma resposta a essa cultura de comprometimento, à qual os alunos não ficam imunes.

Durante as observações, pude notar o engajamento de Aline no projeto da escola, além de ter anotado falas de Aline que apontavam para outros aspectos que ela percebia como singulares no FV, como a seguinte anotação no primeiro dia de observação, em um momento em que ela conversava comigo enquanto os alunos, em duplas, trabalhavam em uma tarefa que havia ficado pendente da aula anterior:

Ela ficou ao meu lado me falando sobre a turma e o trabalho e atendendo os alunos sempre que solicitada. Me contou que eles são muito tranquilos, “não se espancam; esta é uma escola sem violência, aqui eles não vêm armados de canivete, como acontece em outras escolas.” (diário de campo, 22/06)

Nesse ambiente tranquilo, favorável ao estudo e ao aprender, vi pouco trabalho com conteúdos de língua – mas lembro que Aline, na entrevista, deixara claro que na 5ª série seu objetivo maior era conquistar os alunos pelo gosto. Houve aulas em que nenhum conteúdo de língua foi trabalhado – o que não quer dizer que os alunos ficassem ociosos, estavam sempre envolvidos com alguma tarefa ligada a alguma atividade envolvendo conteúdos que haviam sido trabalhado em aulas anteriores, ou viriam a ser trabalhados em aulas posteriores; houve aulas em que o trabalho com a língua foi mínimo – uma explicação, uma introdução, a realização de um exercício; nunca houve uma aula em que não fizessem nada, mas nunca houve,

também, uma aula que, de início a fim, lidasse com conteúdos de língua. Também nunca vi a professora preocupada ou apurada para vencer determinado conteúdo. O resultado disso, na minha percepção, era que os períodos passavam com leveza e que os alunos se envolviam com o pouco que eram demandados a fazer.

Quando Aline, na entrevista, descreveu sua prática, falou de suas aulas e de como trabalhava, me deu condições de montar o seguinte quadro geral: quando chegou à escola, em 2008, a situação do ensino de inglês que encontrou foi uma situação comumente encontrada na escola pública e que configura o que chamo “o fracasso do ensino de inglês na escola”; aquela situação em que, ano após ano, os alunos não saem do mesmo lugar em termos de conhecimento da língua, com aulas voltadas para o ensino de vocabulário solto, descontextualizado, e de exercícios gramaticais da mesma forma descontextualizados e que não levam a *insights* a respeito da estrutura e do funcionamento da língua. Este não era um modelo que satisfizesse a Aline – e, como já sabemos, ela não se acomoda – assim que de imediato “revolucionou” os hábitos escolares com relação ao inglês e desacomodou alunos e seus familiares. Ela conta:

[...] a professora anterior – voltando na questão dos desafios – era tipo: “musiquinhas, cores, bandeiras... vamos colorir, yellow, red” e eu cheguei na quinta série falando a língua, é língua, vamo se comunicar: é pronome, é verbo, vamos embora. Sabe? Vamos lá! Nem que ele diga *I am Joãozinho*, mas ele ta produzindo língua! Sabe? “Ah, mas a gente não vai ver cores?” vai, mas em outro contexto, magrão. “Ah, e os países?” Tá, os países, vamos lá! Mas vamos tornar o troço diferente. Escolha o astro internacional que você quer ser e vamos descobrir de onde ele é e tu vai ser ele naquele exercício. Ah, *I am [...] I am from Australia!* Pelo menos é contextualizado o troço, e não aquela coisa: vamos pintar a bandeira da Austrália... red... white... blue... ai, socorro! E eles vinham nessa prática, de quinta a oitava série. Ah, cheguei eu querendo dar aula que nem nos cursinhos, que nem na escola particular... Choveu mães, assim, uma catarata de mães. Aí eu fiz uma reunião com as mães e contei pra elas “ó, inglês não é brincadeira, amizade”; muitas me apoiaram, acharam legal. Outras ficaram meio assim. Mas aquele primeiro ano foi desafiador nesse sentido, de fazer com que eles vissem que o inglês é uma língua, que o inglês tem regras, que inglês pode ser legal, mas que tem que ter um comprometimento, porque inglês não é pintar e cantar – que era a visão que eles tinham da língua.

Aline encontrou os alunos – de 5ª a 8ª série – todos no mesmo nível de inglês, o que confirma a percepção que se tem de que na escola não se sai do mesmo lugar, no que diz respeito ao inglês. Isto fez com que ela pensasse seu ensino de acordo com a realidade encontrada – não se pautando pelos conteúdos programáticos alocados às diferentes séries por programas que já chegam às escolas prontos – aqui, mais um indicador da autonomia dessa professora na sua

profissão. Então, no primeiro ano de Aline na escola, todas as séries – 5ª, 6ª, 7ª e 8ª – viram o mesmo conteúdo: o básico, inicial de um programa de língua inglesa. Aline avaliou que a adoção de um livro didático contribuiria para dar mais solidez ao seu ensino e à aprendizagem dos alunos, pois estes poderiam recorrer a um material organizado, com sequência de conteúdos. O movimento dela em torno da obtenção de um livro texto, que seria fotocopiado pela escola, já que esse é um material caro e inacessível àquela realidade, é bastante revelador de Aline como uma pessoa dinâmica a quem não falta iniciativa. Também mostra, a meu ver, que Aline sabia muito bem o que queria, onde queria chegar, e que passos dar para isso:

Eu conversei com a M que é a diretora da escola e eu disse “Eu vou adotar um livro”. Eu vou adotar um livro principalmente pra que eles tenham essa noção do que está acontecendo, do desenrolar dessa língua que pra eles é tão pouco palpável. [...] então eu adotei um livro, que era o Power English da MacMillan que era um livro que vinha, mais ou menos modulado, de quinta a oitava série e eu comecei a tentar usar, mas claro que assim eu não conseguia usar o livro da sexta com a sexta, da sétima com a sétima e o da oitava com a oitava, porque requeria um acúmulo de bagagem que eles não tinham. Então no meu primeiro ano na escola eu acabei dando aulas muito parecidas pra todas as séries. Retomando coisas com eles, solidificando outras e com a galera da quinta série sim, eu consegui fazer um trabalho inicial. Mas daí sexta, sétima e oitava foi complicado... por que? Porque eu não podia pegar o livro da oitava e usar ele na oitava se ele já tava dando *Present Perfect*. A criatura tava no *to be*, certo? [...] Então nós tiramos xerox do livro, eu consegui uma autorização da MacMillan, eu escrevi, expliquei a situação, disse “ó, a minha escola não tem recurso, eu não tenho setenta e quatro reais pra comprar cada livro, imagina? Quinta, sexta, sétima e oitava? Tem pra doar, podem doar?” “ah, nós não temos”, “então eu quero uma autorização para xerocar. Vou xerocar só pra dentro da minha escola, só pra uso exclusivo da minha escola”. “tá, então tu xeroca que a gente manda o livro de exercícios pra tu trabalhar em aula com eles e a gente manda os CDs.” E eu “beleza!” Comecei então o trabalho, com muita dificuldade, mas comecei.

Aline tem um projeto, vê função no seu ensino – já falamos sobre isso – e move-se nessa direção. É capaz de reduzir suas expectativas a curto prazo e investir em objetivos a médio e longo prazo. Quando entrou encontrou um nivelamento por baixo entre as quatro séries que tinham língua inglesa como disciplina. Atacou o problema. Uma turma já estava saindo, outras duas saíam nos próximos dois anos. Teve claro desde logo que a turma de 5ª série, que era a que teria o seu primeiro contato com a língua inglesa, era a turma com a qual poderia desenvolver um trabalho continuado ao longo de 4 anos. E quando essa turma concluísse a 8ª série, Aline percebe, nessa ocasião é que teria condições de avaliar o funcionamento de sua proposta e de sua prática:

Eu voltei para um trabalho de base com todo mundo - “Ó, vamo lá, gente! Começar!”... E claro que assim, ó... Eu dou a aula que eu gostaria? Ainda não. Por que? Porque eu ainda tenho esses resquícios, entendeu? Eu acho que eu vou conseguir dar a aula que eu quero, sei lá, talvez quando as minhas quintas séries, que hoje estão na sexta, estiverem na oitava.

Tanto no cursinho onde estudou, eventualmente estuda, e leciona, quanto no curso de Letras, Aline teve uma formação para o ensino de inglês focado nas quatro habilidades da língua – compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita: *listening*, *reading*, *speaking*, *writing* – respectivamente. É essa a concepção que norteia seu ensino, no bojo do que se chama *abordagem comunicativa*, cujo princípio básico é o de que a língua tem eminentemente a função de comunicar e que deve ser ensinada nessa perspectiva, pressupondo que faça sentido e tenha significado para os interlocutores. Aline identifica as maiores dificuldades no trabalho com as habilidades orais – *listening* e *speaking* – por razões bastante compreensíveis que têm a ver com carência de equipamentos e turmas geralmente grandes. Portanto, entende que não pode ter expectativas irreais de resultados.

Tu vai me perguntar assim: qual a maior dificuldade? continua sendo *speaking* e *listening*. Ainda é bastante complicado. A questão do *listening*, porque muitas vezes tu não tem o som mesmo. Objetivamente falando tu não tem o som, o aparelho. “Ah, estragou... ah, a professora do pré tá...” Ficamos um baita tempo sem ter nenhum, agora tem um na escola. Então, isso é uma coisa que às vezes prejudica. E também a questão da fala, no sentido de que tem a questão da timidez, tem a questão de ser difícil fazer aquele acompanhamento de 30 alunos, de tu trabalhar a pronúncia de trinta alunos e de ter aquele ouvido, para ir lá e trabalhar o fulaninho, ou a siclaninha, né... Eu tento proporcionar isso pra eles, “ah de dupla, vamos lá, conta pro fulano”. Muitas vezes eu tento pedir pra eles: Então ta, a gente fez um *brainstorming* lá de um determinado assunto e daí nós vimos o vocabulário que eles sabiam ou que citaram e eu coloco em inglês pra eles, faço repetir: “vamos lá, como é que se diz isso? E aquilo?” e aí se agrega alguma coisa de construção de frase ou de construção lingüística em cima daquilo ali, e geralmente funciona mais quando eles escrevem e depois reproduzem. Que é a questão da prática controlada. A prática espontânea ainda é um grande desafio pra mim aqui dentro. Eu ainda não consigo a prática espontânea. Ainda é difícil pra eles. Eu consigo essa prática espontânea na coisa assim do “ah, então, se tem isso aqui, que a gente construiu juntos, botem as informações pessoais de vocês na hora de falarem de vocês pro colega...” Aí até rola, eles trocam por eles e tal. Mas não aquela fala de falar qualquer assunto de maneira *free*, assim. Ainda é bastante difícil! E são esses desafios que eu encaro.

As dificuldades, porém, como já vimos, são encaradas como desafios e não a demovem do objetivo de conseguir avanços com o tempo. Aline não desiste de seguir se esforçando para atingir a meta que se colocou. Na sua fala final da entrevista, é o que diz, depois de retomar o assunto:

E o negócio das aulas que eu não cheguei a te dizer, é assim: a gente tira xerox, eu trabalho por unidades, eles têm as unidades deles e a gente vai trabalhando em aula dessa forma... Quando a gente cobre uma das unidades, beleza, fechamos. As aulas eu tento falar em inglês, quando eu não consigo, falo em português. Em algumas turmas a maioria é em português mesmo. Algumas turmas se propõem a uma visão um pouco mais gramatical e estrutural da língua, então eu foco ali. Outras não. Então eu vou como a música vai indo. Até porque eu sei que é um trabalho longo até eu conseguir fazer com que as séries vão se encadeando. E eu também não consigo trabalhar um livro durante um ano com a turma, eu trabalho metade-metade. Eu tô usando metade do livro da quinta série pra quinta e metade do livro da quinta pra sexta. Até porque, eu tenho as minhas anotações, então eu vejo que a quinta série foi até aqui, então a partir daí eu continuo trabalhando, pra encadear o conteúdo. Porque senão, porque eu descobri que senão não ia funcionar, não ia dar certo. Então embora não seja aquilo que... que eu gostaria, o ideal, com um ciclo de quatro anos e eles saindo com um nível de inglês intermediário ou pré-intermediário, que é o que eu gostaria que eles saíssem, pelo menos com o pré-intermediário, eu ainda não consigo. É a minha meta; o meu objetivo é esse: eu ainda vou conseguir fazer eles saírem dali com um nível de pré-intermediário. E as aulas são assim, eles trabalham em grupo e eu deixo eles trabalharem como eles gostam de trabalhar, sou muito tranqüila nessa prática, quer sentar junto, senta. Eles têm liberdade, vão fazendo os exercícios e perguntam e eu ajudo. Eu vou por aí. Eu vou muito ao jeito que eles vão. Eu me sinto muito mais uma coisa mole, que vai se adaptando, eu me sinto uma massa de modelar, assim, sabe? (risos) – do que realmente um troço fixo. Porque se eu for uma coisa fixa, não vai funcionar, ali. Não vai rolar. Então é isso aí. Tá?

Na longa fala final de Aline, destaco a fala sobre sentir-se uma “massa de modelar”, sobre “ir muito ao jeito que eles vão”, “como a música vai indo”. Esta professora, que já se mostrou tão positiva, tão afirmativa, tão pragmática, tão definida por um projeto, tão sabendo aonde quer chegar – por tudo isso podendo configurar-se como uma profissional rígida com uma prática igualmente rígida – percebe-se (e mostra-se) flexível, maleável, adaptável (mas não acomodada) ao que o contexto escolar lhe apresenta. Isso é mais uma marca de uma pessoa que está conectada com a realidade onde atua. E é também uma sinalização em direção a que estar conectada com a realidade não significa fixar-se nela. Porque aí, como ela sabe, não vai “rolar”. E do modo como vejo Aline, “rola” sim.

Dos 24 alunos da 5ª C, 19 responderam ao questionário que lhes foi proposto e que buscava, especialmente, aferir: como eles viam a escola; como percebiam para que estavam sendo preparados com suas aulas de inglês; sua visão da professora; se aprendiam com as aulas; se gostavam das aulas. As três primeiras questões permitiam respostas múltiplas; as duas últimas deveriam ser respondidas assinalando *sim* ou *não*.

Quanto à visão da escola, a alternativa mais marcada (16) foi a que dizia que a escola é *um lugar onde você aprende coisas/conteúdos que considera importantes*

à sua formação. Onze (11) alunos responderam que a escola é *um lugar para estar com seus amigos*. As próximas mais marcadas (9 cada uma) foram *um lugar a que você gosta de ir* e *um lugar a que você vai porque precisa*. Em relação a estas, dos nove (9) seis (6) alunos marcaram as duas alternativas – o que me diz que esses seis alunos não opuseram *precisar ir* e *gostar*. Ou seja, parece que eles entendem que freqüentar a escola é uma necessidade, mas é uma necessidade que eles cumprem com gosto.

A próxima questão tinha a seguinte formulação: *Pensando nos conteúdos que estão sendo desenvolvidos nas suas aulas de inglês, você considera que está sendo preparado para...* – e eram oferecidas dez (10) alternativas. As mais marcadas foram *ler em inglês* e *comunicar-se em inglês*, ambas por doze (12) alunos; dez (10) alunos assinalaram *ingressar no mercado de trabalho*; oito (8) apontaram *entrar em contato com outras culturas do mundo* e cinco (5) *melhorar sua qualidade de vida*. Quanto a esta questão, o que mais me chama a atenção são as três últimas respostas – que não são as mais marcadas, mas que me parecem adquirir significação devido à pouca idade dos alunos e ao fato de estarem apenas na 5ª série, ou seja, ainda bastante distantes (mesmo considerando sua posição de classe) da preocupação com o trabalho e com a qualidade de vida. Estas respostas parecem indicar que o discurso de Aline – sobre sair da Balsa, sobre o mundo ser maior do que a Balsa, sobre conhecimento ser poder, sobre terem vidas diferentes das de seus pais – atinge um número significativo dos seus alunos.

A questão seguinte oferecia dezoito (18) alternativas que os alunos deveriam marcar quando se aplicassem à professora. As mais marcadas (12 alunos) foram: *faz avaliações (provas, trabalhos) fáceis*; *ensina de um jeito que você entende e faz sentido para você*; e *desperta o seu interesse para aprender inglês*. Onze (11) responderam que a professora *dá aulas interessantes*; dez (10) marcaram que a professora *tem paciência, presta atenção em você*. São respostas que confirmam impressões que tive de Aline nas observações que fiz: seu envolvimento com os alunos; o interesse deles pelos trabalhos propostos pela professora, as aulas alegres e divertidas que despertavam sua atenção.

Finalmente, dos 19 alunos que responderam o questionário, dois (2) deixaram em branco as questões sobre estarem ou não aprendendo inglês com as aulas, e sobre gostarem ou não das aulas. Dos dezessete (17) alunos, portanto, que responderam as questões, quinze (15) disseram que estão aprendendo e dois (2)

disseram que não estão. E a totalidade dos dezessete (17) respondeu que gosta das aulas. Ou seja, os dois alunos que manifestaram não estar aprendendo, também gostam das aulas. Aline se propõe conquistar seus alunos da 5ª série, iniciantes em inglês, pelo gosto, e as respostas dos alunos indicam que consegue.

Um dado que se soma nesse sentido – no de apontar para o interesse e a mobilização dos alunos pelas aulas de inglês – foi algo que apareceu durante a segunda das observações de aulas que realizei, no dia 29 de junho. A professora avisou a turma que a Universidade Federal ofereceria um curso de extensão de inglês para os alunos da rede municipal. Explicou detalhadamente o projeto e passou uma folha a ser assinada pelos alunos interessados. Treze alunos dos vinte e quatro inscreveram-se para o curso.

A professora que indicou Aline como uma professora que tem sucesso na sua prática de ensino de inglês destacou como razão para essa indicação, entre outras, o fato de ela conseguir atingir seus objetivos. Antes ainda disso, eu diria que é marca de Aline *ter* objetivos. E persegui-los e sim, atingi-los. Chama atenção sua trajetória, a de uma pessoa que desde criança sabia o que queria, colocava-se metas com determinação e as realizava. Aline é uma professora que gosta de desafios – e propor-se fazer com que seus alunos *gostem* da língua inglesa é um desafio considerável. O gosto pela língua, principal objetivo da professora Aline para suas turmas de 5ª série, parece-me ser também o traço que mais a distingue e que tem evidentes repercussões na sua prática. Aline mobilizou-se muito cedo pela língua inglesa, e é uma professora que mobiliza seus alunos, contagia-os com o seu bom humor exuberante, com sua empolgação. Suas aulas são divertidas e prazerosas. Há uma total ruptura com a associação tão comum entre aula e monotonia. Nelas, com leveza, Aline vai introduzindo *noções* da língua, expondo seus pequenos alunos iniciantes em inglês a uma língua estrangeira da qual, parece, vão gradativamente perdendo o temor. Com toda a graça, toda a brincadeira, toda a alegria que se vê em suas aulas, vê-se também a determinação e a seriedade da profissional – em um bom exemplo de que sério não é sinônimo de sisudo. Alegria e seriedade. Determinação e flexibilidade. Compromisso e autonomia. A rica, e nada comum, possibilidade de ver-se o encontro e a convergência de traços que habitualmente são usados e vistos em oposição um ao outro.

António Nóvoa (2007, p. 16) pergunta: “Como é que cada um se tornou no professor que é hoje? E por que? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida profissional de cada professor?” Ele sabe que não há resposta simples ou resposta única a essas questões, e vai dizendo: “As respostas levar-nos-iam longe demais”. Porque haveria tantas respostas quantas há professores. Nóvoa levanta estas questões discutindo o processo identitário dos professores, processo em que as identidades profissionais se constroem de modo dinâmico, envolvendo a história pessoal e a trajetória profissional de cada professor. Para mim, são bastante evidentes na professora que Aline é os nexos entre sua história de vida, sua trajetória e sua prática. Ao trazer aqui esses elementos, repetirei alguns (mas trata-se daquela repetição em que se retomam aspectos de relevo buscando um fechamento) e, penso, mostrarei outros que ainda não havia destacado.

- O amor pela língua inglesa, que ela conheceu na infância, que a acompanhou ao longo da vida, e seu propósito de fazer com que seus alunos se aproximem desse objeto a partir do gosto.
- Na esteira disso, recuperando uma palavra por demais marcada no discurso de Aline para que se possa considerá-la aleatória, uma possível crença em que aquilo que na sua vida funcionou de modo *natural* possa desenvolver-se na mesma sequência natural na relação de seus alunos com a língua, se conseguir capturá-los pelo gosto.
- Ainda em torno da palavra *natural*, a naturalidade de Aline no trato com os alunos e dando aula é uma marca da professora e de sua prática. Com isso me refiro à sua espontaneidade, ao seu despojamento, à ausência de qualquer artificialismo professoral. Nóvoa (2007, p. 16) diz que os modos de cada professor serem e estarem em aula constituem uma *segunda pele profissional*: com Aline, parece tratar-se de uma “primeira e única pele” – a pele pessoal e a profissional parecem ser a mesma. Esta naturalidade, este mostrar-se tal qual é (animada, engraçada, calorosa, viva), desperta os alunos mais letárgicos, prende sua atenção, os atrai para si e para o que propõe.
- Capacidade de definição da própria vida, capacidade de definição da própria prática: se Aline, desde a infância, soube definir o que queria e deu os passos para isso, não é de surpreender que tivesse clareza quanto aos

objetivos do seu ensino, quanto a um projeto pedagógico; são coerentes com sua história, também, a autonomia e a determinação que mostrou nas ações que empreendeu para construir e viabilizar um projeto de ensino de 5ª a 8ª série para sua escola.

- Responsabilidade e compromisso parecem ter acompanhado Aline na sua trajetória pessoal e profissional, parecem ter estado presentes na sua vida em diferentes tempos e circunstâncias. Comprometeu-se com o estudo do inglês muito menina. Comprometeu-se com o inglês vida afora. Comprometeu-se com sua própria formação. Comprometeu-se com seus colegas. É comprometida com sua escola e com seus alunos – caso em que vincula compromisso pedagógico e social.

Finalmente, parece interessante pensar sobre a relação de Aline com o conhecimento, já que este assume, em seu discurso, uma centralidade estratégica, quando identifica o conhecimento como a via que dará a seus alunos acesso ao mundo fora da Balsa. E, especificamente, sobre sua relação com os conteúdos de língua inglesa, como aluna e como professora.

Aline diz que conhecimento é poder. Repete este bordão incansavelmente a seus alunos, para convencê-los de que esta é a ponte que pode transportá-los da Balsa para o mundo fora da Balsa. Apesar desse entendimento e do trabalho de convencimento dos alunos em torno dessa questão, não prioriza, na 5ª série – primeiro ano de inglês em sua escola – o ensino de conteúdos da língua inglesa. Isto não é casual, e muito menos contraditório com o seu projeto para essa série: ela define que nesse primeiro ano seu propósito é introduzir suavemente algumas noções muito iniciais da língua, com o objetivo claramente estabelecido de aproximar seus pequenos alunos do inglês gradativamente, sem choques, pelo gosto. Não estou dizendo que Aline não trabalha com conteúdos. Ela trabalha, sim. Trabalha pouco com conteúdos de língua, e o faz assim deliberadamente, em consonância com seus objetivos. Trabalha, além destes conteúdos explícitos de língua, com outros – que têm a ver com a construção identitária de seus alunos, com a construção de sujeitos aprendentes, de cidadãos no/do mundo, de sujeitos capazes de reconhecer e respeitar diferenças. Suas aulas na 5ª série, que acompanhei por cerca de dois meses, me mostraram uma professora realizando um bonito trabalho. Gostaria, contudo, de ter podido observar seu trabalho nas séries subsequentes, para vê-la, então, efetivamente trabalhando com conteúdos de

língua, e para ter uma ideia de como seus alunos saem da 8ª série, no que diz respeito aos conhecimentos de língua inglesa. Como estou aqui tratando de ver, na prática de Aline, repercussões, reflexos, de vivências que teve na sua trajetória, não posso deixar de lembrar que formei uma impressão, a partir dos relatos que fez, fundamentalmente de si como aluna de Letras, que sua visão a respeito dos conteúdos das disciplinas de modo geral, sua visão a respeito de conhecimentos teóricos, em particular, tinha uma forte componente pragmática. Não consigo deixar de me perguntar se o fato de o inglês ter-se implantado na vida de Aline desse modo tão “natural” não exercerá sobre ela uma influência no sentido de levá-la a crer que essa poderá ser também a via para os seus alunos, fazendo com que deixe de aproveitar oportunidades de efetivamente ensinar-lhes conteúdos de língua. Afinal, é na escola que eles terão essa possibilidade, e a excelente relação que existe entre eles e Aline é um facilitador para que isso se dê.

6 Patrícia: a professora serena que ensina conteúdos no meio do barulho

“Achava o máximo a pessoa falar língua estrangeira”

“Estudei. Estudei. Estudei.”

“Ai, professor... olha, é matar um leão por dia [...]”

Patrícia foi indicada por uma colega de escola que havia sido até recentemente coordenadora pedagógica da área de línguas estrangeiras na escola municipal onde ambas trabalham. O texto que a professora me entregou foi curto e objetivo. Transcrevo-o:

“Professora Patrícia, atuando na EMP. Faço a indicação desta colega devido conhecê-la desde muitos anos e perceber a atenção e o interesse que ela dispensa a seus alunos sem com isso ‘facilitar’ o conteúdo de forma negativa; como professora vejo que ela busca maneiras de melhorar a aprendizagem de seus alunos.”

Desse texto, extraio três diferentes ênfases que norteiam a justificativa à indicação feita: uma ênfase em características da professora – a professora é atenta a e interessada por seus alunos; uma ênfase nas práticas de sala de aula – a professora não ‘facilita’ o conteúdo; e uma ênfase no aluno e na aprendizagem – a professora busca maneiras de melhorar a aprendizagem de seus alunos.

É interessante perceber o modo como a professora conecta o primeiro e o segundo tópicos da sua justificativa: a professora é atenta e interessada, mas isso não faz dela uma professora “boazinha”, visto que não facilita o conteúdo “de forma negativa”, ou seja, de modo a ser simpática a seus alunos. Podemos entender que é isto que a professora tem em mente quando se refere a uma forma negativa de facilitar o conteúdo – ou seja, uma forma que desprestigia o conteúdo, ou que abre mão dele, em prol de resultados de aprovação. Podemos ainda entender que se a professora menciona uma forma negativa é porque compreende que haja uma forma positiva de facilitar o conteúdo – possivelmente aquela que é expressa pelo terceiro tópico da sua justificativa: buscando maneiras de melhorar a aprendizagem de seus alunos. É possível inferir que uma dessas maneiras seja, já que ela é atenta e interessada nos alunos, a preocupação em tornar-lhes acessíveis os conteúdos trabalhados.

Podemos, por fim, e sintetizando, entender que a concepção de sucesso dessa professora alia elementos característicos do professor a uma preocupação com a aprendizagem dos alunos e a uma visão que reconhece a importância dos conteúdos no ensino.

Patrícia é professora em uma antiga e tradicional escola municipal de Pelotas, a única da rede municipal a abranger o ensino básico completo. A entrevista de Patrícia aconteceu em seu apartamento no final de março de 2010, após sua tarde de trabalho na escola e durou cerca de 90 minutos. Foi uma entrevista curta, pois Patrícia fala pouco, tende a responder objetivamente às perguntas. Fala baixo. É muito tranqüila, muito serena.

Patrícia quis ser professora desde sempre. Brincar de professora preencheu a sua infância. O aluno era um sobrinho mais jovem do que ela, e as aulas se desenrolavam em um quadro-negro, presente da mãe para ela e sua irmã. “Professorar” o sobrinho era algo tão real e tão sério para Patrícia que chegou a comprar uma cartilha para poder ensinar o sobrinho com método.

Como influência principal na sua decisão pela carreira docente, Patrícia refere o pai – que não era professor, mas que possuía, e passava aos filhos, uma visão que valorizava os estudos e os professores, por quem exigia dos filhos respeito: “(...) meu pai sempre deu muita importância pra estudos, valorizou professor: que professor sempre tem razão, esse tipo de coisa. E eu achava bonito isso.” Em um momento posterior da entrevista, quando falava sobre o ser professor hoje, traz de volta memórias da infância para comparar a posição e a visão social do professor hoje e antes: (...) “professor era respeitado, era autoridade; eu não sei se na minha casa era tratado dessa forma; tinha que ter respeito, o professor sempre tinha razão”.

Além da influência do pai – e talvez devido a ela – Patrícia teve na sua vida escolar um vínculo afetivo bastante estreito com suas professoras. Com exceção de sua professora na 1ª série, de quem lembra como tendo sido muito brava, a ponto de não saber como aprendeu a ler e escrever, tendo lhe fornecido um modelo de professora às avessas – alguém como quem ela não queria ser – todas as referências feitas às professoras que teve, do ensino fundamental à universidade, foram positivas. Assim se refere ao início da sua vida escolar:

[...] eu estudava numa escola estadual muito bem vista, na época em que o estado era bem reconhecido – o Instituto de Educação Olavo Bilac – e era

uma escola de normalistas, na época a gente chamava professor normal - porque já mudou tanto. Eu achava aquilo tão lindo, achava o máximo. Eu me lembro das minhas professoras todas, algumas são minhas amigas no orkut. A minha professora da segunda série foi muito especial, eu tinha muito carinho.

Quando Patrícia relembra esses marcos da sua infância que a teriam influenciado na sua decisão pela docência, acrescenta algo mais:

Eu também sempre fui muito maternal, eu era daquelas que ia pra festinhas e adorava cuidar das crianças menores. Então, as mães iam pras festas e elas sabiam que a Patrícia tava lá, brincando e cuidando.

Essas primeiras referências já vão nos contando coisas sobre Patrícia, que chega à carreira de professora movida por experiências, vivências e construções internas as quais, podemos supor, partilha com tantas outras mulheres professoras: as brincadeiras infantis, as memórias positivas da vida escolar, os fortes vínculos afetivos com suas professoras, e uma associação direta entre maternidade e docência. A associação foi feita por ela, espontaneamente. É como se dissesse que o fato de ser maternal, de gostar de crianças, de brincar com elas e cuidar delas oferecesse-lhe, como perspectiva natural de carreira, a de professora.

O ambiente familiar, as brincadeiras de infância e as experiências escolares positivas levaram-na a desejar ingressar no curso de magistério. Não ter conseguido realizar esse projeto constituiu uma das suas primeiras frustrações, entre outras que menciona na entrevista:

E eu tinha a intenção de fazer magistério, e nunca consegui, quando chegou a época de fazer, foi quando eu engravidei; casei muito cedo e aí vim pra cá e não consegui fazer magistério, era um curso diurno, só tinha no AB, SJ e SM. Então acabei caindo no noturno lá no P, então assim, tem uma certa frustraçãozinha.

Patrícia fala pouco de sua vida na escola – mas destaca o fato de ter aprendido alguma coisa de inglês por lá e destaca professoras de inglês que foram marcantes. Eu lhe perguntara se ela havia aprendido algo de inglês na escola:

Aprendi, aprendi. Achei fácil. No ensino fundamental, por exemplo, tinha livros. Na época os professores pediam livros e nós comprávamos livros. O meu primeiro era uma capa do Chaplin... não consigo me lembrar o nome agora do livro, mas é um livro muito usado, até pouco tempo tinha, no P. E aí, eu me dava bem com as professoras. Tinha muita facilidade. E aí quando chegou no P, também, eu me lembro que tinha muita dificuldade de ter professor... tinha estagiário e aí saía, e ficava um tempo – era noturno... Ficava muito frustrada com aquilo. E me lembro que a S.J. me deu aula e a I. B., também, que era diretora do P. E eu tinha muita facilidade, muita facilidade e gostava muito do jeito que elas trabalhavam; trabalhavam muito

com texto - uma coisa gostosa de fazer. Gostava, só ficava frustrada porque tinha muito problema com falta de professor.

Mais uma vez, percebe-se que sua relação com as professoras foi significativa na construção da sua relação com a docência e aqui, particularmente, com a língua inglesa e com sua opção pelo ensino do inglês – gostava do modo como suas professoras trabalhavam, gostava do trabalho com textos, frustrava-se (palavra que Patrícia emprega bastante) quando faltavam professores. Diferentemente da situação mais comum, Patrícia não se queixou do ensino de inglês na escola. Disse que aprendeu, e que tinha facilidade. É possível supor que o fato de gostar das professoras repercutisse nos gostos que tinha pelas aulas e este na facilidade com os conteúdos. Quanto ao que ela aprendeu na escola, não há dados que possam confirmar o que Patrícia afirma. Também não há dados sobre os conteúdos trabalhados, que nos informem o que efetivamente ela teria aprendido. O fato é que, como veremos logo a seguir, quando ingressou na faculdade de Letras enfrentou muitas dificuldades com as disciplinas de língua inglesa, desde o primeiro semestre, o que permite supor que, apesar de ter tido facilidade com o inglês na escola e de ter sido boa aluna, o que aprendeu não lhe deu repertório suficiente para enfrentar as exigências do curso universitário.

Sobre sua escolha pelo curso de Letras, Patrícia diz o seguinte:

[...] escolhi Letras, uma porque sempre tive facilidade pra Português, comparado com Matemática, nunca precisei estudar, nem nada. Achava muito fácil, muito bom, gostava mesmo, gostava de leitura, na minha família todo mundo lê muito. Meu pai devorou os livros da biblioteca do Caixeiral, em Santa Maria. E... e aí eu gostava de língua estrangeira, era muito curiosa, principalmente por causa de letra de música. Então comprava os LPs e aí tinha aquele encarte, eu pegava e traduzia...

Nesta fala, e em mais algumas ao longo da entrevista, Patrícia refere-se ao inglês como “língua estrangeira”. Lembro que neste momento fiquei sem saber se ela estava falando do inglês ou de línguas estrangeiras de modo geral, e precisei perguntar a ela:

Do inglês! Adorava, achava o máximo a pessoa falar língua estrangeira e tinha curiosidade. [...] Eu tinha facilidade e gostava da sonoridade da língua e eu gostava de filmes e de músicas, o cinema me ajudou muito também. Adorava nomes de artistas, sabia de tudo um pouco.

Para Patrícia, também, o gosto pela música – cantores, bandas – norte-americana estendeu-se para a língua em si, de cuja sonoridade gostava e da qual necessitava para satisfazer sua curiosidade de entender o que diziam as letras que

cantava – e, espelho, talvez para mergulhar com mais intimidade no mundo glamuroso, distante, “estrangeiro”, do cinema hollywoodiano e dos seus ídolos da tela.

Patrícia ingressou no curso de Letras, habilitação português-inglês, com os conhecimentos de inglês que trazia da escola. “Eu nunca fiz curso fora”, diz ela. E conta que se enfrentou com uma realidade muito difícil: “a universidade foi um choque. Um choque! Não sei como é que eu não desisti no meio do caminho, porque vários desistiram”. Ela explica:

Eu acho assim, que todo mundo que entra na faculdade – não digo em todas as habilitações – entram com uma ideia errada. Pensam assim: “ah, eu vou entrar na faculdade para aprender português, vou aprender a gramática, vou aprender... entrar lá para aprender inglês ou mesmo o *to be*” e não é assim. Eles supõem que a gente já saiba isso, só que o choque pra mim foi muito grande em inglês foi que no primeiro dia de aula a professora entrou e falou 45min só em inglês, inglês com um sotaque bem diferente. Era britânico; ela estava voltando de Londres e pra mim as músicas, os filmes eram todos americanos, os que eu assistia. Então foi um choque.

A primeira coisa a constatar nesta fala de Patrícia é a que foi adiantada há pouco: que o inglês aprendido na escola aparentemente não a ajudou no momento em que se viu em uma situação exigente de uso da língua inglesa. Além disso, foi estranha também para ela, habituada que estava à música e ao cinema estadunidense, a modalidade britânica do inglês da professora, recém chegada de Londres. Parece-me que a questão, nesse episódio, é que de fato Patrícia, apenas com o inglês do colégio – em que ela destacou o trabalho com textos, portanto provavelmente com pouca ou nenhuma prática oral – não teria mesmo como acompanhar uma aula dada em inglês, qualquer que fosse a modalidade do inglês falado pela professora. Deve-se ver também como incomum o fato de a professora ter usado exclusivamente o inglês na sua primeira aula – visto que o conhecimento prévio da língua inglesa não é requisito para o ingresso no curso. Ela explica que para lidar com essa dificuldade

Estudei. Estudei. Estudei. Fazia os exercícios, aí quando tinha as leituras a gente meio que se dividia, cada um lia um capítulo e depois, assim,... muito em cooperativa. Eu e as minhas colegas, algumas são minha colegas no P ainda. Então a gente se agarrava muito uma à outra, assim, estudava junto. Mas foi... foi punk.

Patrícia avalia o curso e a formação recebida como muito positivos:

Muito importante, ele me deu toda aquela base e o que me faltava era só isso. Eu já tinha um vocabulário, já tinha as estruturas gramaticais. Eu

aprendi isso no curso. O que me faltava? Era a fluência, era usar isso que eu sabia e aí dando aula eu aprendi um pouco mais de vocabulário, mas o curso todo me deu um suporte, como abordar o aluno, porque eu não fiz magistério, então me faltava aquilo. Então, olha, eu avaliei como maravilhoso! E sei que tem colegas que pensam da mesma forma.

Para Patrícia, então, o curso lhe deu tanto conhecimentos de língua quanto estratégias de ensino – e vale ressaltar que ela era “crua” nos dois campos: entrou no curso com poucos conhecimentos da língua inglesa, e sem que tivesse se encontrado antes com conhecimentos e discussões do campo pedagógico, já que, como ela frisa, não havia feito magistério. Entrou, apenas, com o seu desejo de ser professora. Ela fala com entusiasmo do seu curso: “Eu acho o curso da federal muito bom, muito forte. (...) ele me deu estratégia, ele me deu suporte. Eu me orgulho muito da minha formação”. O que o curso não lhe deu? Conforme ela, não lhe deu fluência, que acabou sendo desenvolvida na sua primeira situação de trabalho como professora de língua inglesa, mas, segundo conta, a partir de todo um embasamento linguístico/pedagógico adquirido no curso. Em relação à fragilidade que Patrícia detecta no desenvolvimento de sua fluência em língua inglesa no contexto da formação, ressalte-se que suas palavras deixam entender que ela também esteve implicada na produção dessa debilidade: “Eu me sentia sem fluência (...) até porque nós todas tínhamos vergonha de abrir a boca na frente daqueles colegas que já falavam inglês muito bem – que já eram professores”. Vemos que Patrícia conclui sua habilitação como professora sem críticas ao curso. Sua fala sobre os professores mantém o mesmo tom positivo, elogioso, com que se refere ao curso – que é o mesmo, também, com que se refere aos professores que teve, de modo geral, na sua trajetória escolar:

Meus professores eram exigentes, umas pessoas muito sérias assim, claro que no início tu não gosta quando teu professor te exige. Tu fica sem dormir, eu chegava a ter pesadelo que as pessoas me roubavam a prova eu não conseguia terminar (risos) e eu saía correndo atrás, ia de ônibus ainda (risos)... então, mas, tudo foi importante. Eu, é bom ter alguém que exija da gente né. Depois no fundo a gente acaba reconhecendo né e sendo grata. Professores muito bons, todos. Professores da língua estrangeira principalmente – maravilhosos, maravilhosos. E assim, cada uma ia complementando com uma coisa diferente. Um era com a estrutura gramatical, outro com vocabulário, outro com literatura... Então pegava um pouquinho de cada um, sabe. Muito bom.

As experiências positivas de Patrícia na relação com seus professores ao longo da vida muito possivelmente tenham tido influência na constituição da professora que ela veio a se tornar. Patrícia refere-se a seus professores na

universidade com reconhecimento e gratidão, por sua seriedade profissional, competência e exigência, assim como quando falou de suas professoras do ensino básico ressaltou a importância do vínculo afetivo estabelecido com elas. Poderemos adiante conferir se e quais desses elementos estarão presentes na professora que Patrícia é e na sua prática.

Na sequência do relato de Patrícia, vejamos agora como se deu e o que significou para ela o ingresso na vida profissional. Entendo que devemos olhar para isso levando em conta o que Patrícia expressou sobre sua pouca fluência na língua inglesa, ao longo do curso e recém-formada. Merece que se evidencie, também, que ainda que a avaliação de Patrícia sobre seu curso tenha sido fortemente positiva, sua percepção, no final do curso, era de que não havia aprendido nada, e de que não estava capacitada a ensinar:

[...] no final do meu estágio, eu tinha uma amiga que trabalhava na W – uma colega que era coordenadora na W – e aí numa conversa informal, numa festa, eu disse: “Imagina, o meu marido disse que quem sabe agora eu vou dar aula de inglês num cursinho, imagina se eu vou ter capacidade” – bem assim eu disse e aí ela disse: “E por que não?” e eu: “Tu tá louca, eu não falo nada” e aí ela, como era coordenadora, disse: “Vamos lá fazer o teste, a gente te treina” – era um método fácil e foi e eu comecei no nível 1, dava aula pro livro 1, e depois foi aumentando e aumentando, eu fui estudando ali.

Logo adiante ela acrescenta:

Eu saí de lá no livro 10. Eles exigiam que a gente fizesse esses testes de proficiência, do Cambridge, [...], First Certificate, e aí eu fui fazendo e eu me achava incapaz, insegura, um problema de auto-estima incrível, e aí eu fui passando e vendo que sou capaz. E nós recebíamos alguns estrangeiros lá, que vinham dar palestras, conversávamos. Uma vez acompanhei um estrangeiro que precisava saber como é que se abria uma firma aqui, uma contadora. Eu pensava: poxa, eu não sou tão incapaz assim. Foi muito bom.

Parece importante que se perceba, sobre Patrícia, que sua timidez, insegurança, o “problema de auto-estima incrível” que ela detecta, seu sentimento de incapacidade, não foram em nenhum momento do tipo imobilizador. Patrícia enfrentou seus medos, sempre, e os foi superando. Fez-se professora através de luta e esforço constantes.

A experiência de trabalho no curso de idiomas foi importante para Patrícia, pois lá teve a possibilidade de começar a ensinar em um ambiente protegido, onde tinha treinamento e supervisão pedagógica. Lá ela também estudou, foi sendo aprovada em importantes exames de proficiência na língua inglesa, ascendeu na carreira. Tudo isto foi-lhe incutindo confiança. Esta parece ter sido uma experiência

valiosa para a constituição de Patrícia na docência. Ainda assim, e mesmo reconhecendo tudo isso – “posso dizer que eu aprendi a língua estrangeira trabalhando. Trabalhando.” – Patrícia almejava o ingresso na escola regular para sentir-se professora:

Assim, quando eu trabalhava no curso de língua estrangeira, eu gostava de trabalhar lá e tudo, era muito fácil, muito bom, trabalhar com turma pequena, mas lá eu sempre fiquei... eu era frustrada, na realidade. [...] Porque eu pensei assim, quando eu escolhi ser professora, eu queria ser professora de escola. Escola regular e não de curso de idiomas; na minha carteira de trabalho nem dizia professora de língua estrangeira, dizia instrutora de idiomas e eu achava um horror aquilo, aquilo me desqualificava, um absurdo.

O mesmo posto de trabalho que lhe permitiu dar os primeiros passos na carreira docente, que teve o efeito positivo de infundir-lhe confiança no seu trabalho, na sua capacidade, que lhe propiciou avançar em seus estudos na língua inglesa – reconhecendo-a, portanto, como profissional, não reconhecia de modo formal, nos documentos e registros da situação de trabalho, essa mesma profissionalidade. Patrícia tinha um desejo e um objetivo pelos quais vinha-se mobilizando já há anos. Queria ser professora. O registro de instrutora de idiomas esvaziava-a da identidade profissional em cuja construção investia e, em suas palavras, desqualificava-a. Ainda dando aula no cursinho, Patrícia começou paralelamente a trabalhar com o ensino de inglês em uma escola da rede particular. Essa nova experiência trouxe novas dificuldades que abalaram mais uma vez sua frágil auto-estima, que apenas recentemente começara a ser reforçada. Conta ela: “Eu odiei, eu acho que eu caí na pior escola. E aí eu pensava: não, isso não é pra mim. Eu acho que vou ter que morrer dando aula em curso...”. Sobre as razões que a fizeram odiar o trabalho nessa escola, explica:

Uma por que já tinha o método deles, adotava o Método Positivo. Então tu já tinhas que ir direcionada para aquilo, trabalhar com aquilo que eu achava horrível, sem pé nem cabeça e que falava em ETs, coisa assim, sabe. Outra porque a realidade daquelas crianças era muito diferente do que eu imaginava e a direção acatava. Então a vontade do aluno prevalecia; um dia eu tive que mudar um menino de lugar porque tinha uma menina que estava com um problema no olho e aí me botaram o dedo na minha cara e diziam: “tu vai ver, eu vou mandar a minha mãe aqui, tu vai ver”... só porque eu pedi pra que ele saísse do lugar, porque a colega tava com problema. Então eu odiei, eu ia com dor de estômago, chegava na hora de trabalhar e me dava dor de estômago, ficava nervosa o tempo todo, olhando pro relógio, esperando terminar de uma vez... e eu pensei: meu Deus, será que eu nunca vou poder realizar o meu sonho, aquilo que eu me propus, que era dar aula em escola, mesmo? E aí depois eu fiz o contrato com o município e fui dar aula no P e vi que não era aquilo, que era bem diferente. Mas é que

eu tive o azar de pegar uma escola em que o aluno mandava. A vontade do aluno é que prevalecia, por último era o que tu dizias.

Vejo que as questões que afetaram Patrícia no início da sua vida profissional tinham diretamente a ver com a constituição da sua profissionalidade. No cursinho de idiomas, não tinha o registro, em carteira profissional, de professora, que seu diploma lhe garantia; na escola privada, sentia-se despojada de dois elementos caros à caracterização de uma profissão – autonomia e autoridade profissional. Patrícia não tinha autonomia de trabalho, pois era obrigada a ater-se ao método adotado pela escola – método que não lhe agradava, que trazia assuntos considerados por ela “sem pé nem cabeça”, que talvez não interessassem a seus alunos mas que, com certeza, não eram significativos para ela. Além disso, sentia-se desautorizada pela política da escola de partir do pressuposto de que o aluno tinha razão. Assim, nos conflitos surgidos em sala de aula envolvendo professores e alunos, a tendência era de que prevalecesse a palavra e a vontade desses últimos: “por último era o que tu dizias”, fala Patrícia. Quando um aluno ameaça uma professora dizendo “tu vais ver, eu vou mandar a minha mãe aqui”, o que ele está dizendo é “quem manda aqui sou eu (e a minha mãe...); eu pago, eu mando”. Isto estava, realmente, muito longe do sonho e do projeto de Patrícia. Ela adoecia, ia trabalhar com dor de estômago, e angustiava-se: “não, isso não é pra mim. Eu acho que vou ter que morrer dando aula em curso...”, ou: “meu Deus, será que eu nunca vou poder realizar o meu sonho, aquilo que eu me propus, que era dar aula em escola, mesmo?” Foi na próxima experiência de trabalho, na escola pública, onde chegou inicialmente através de contrato e onde permaneceu através de concurso, que Patrícia finalmente sentiu-se em uma situação e em um ambiente de trabalho que se aproximavam das suas expectativas:

Olha, o que me ajudou quando eu entrei no P. foi que eu já tinha tido aquela experiência horrorosa da escola particular. Então eu já cheguei lá achando que ia ser a mesma coisa. [entrei com] Baixa expectativa. Porque eu tinha aquela péssima experiência da escola particular. Então ali, pra mim, graças a Deus foi uma surpresa. [...] os alunos eram muito mais numerosos e eu conseguia trabalhar melhor do que na escola particular. E outra coisa muito importante, a gente teve respaldo da direção. Tinha uma coordenação muito boa, a professora VC, não sei se tu conheces. Uma pessoa maravilhosa, muito séria, muito comprometida. Então tudo isso ajudou. A R era minha colega, então a R pegava junto comigo... A gente trabalhava muito, discutia muito as coisas. E aquele medo que eu tinha da sala de aula, de encarar os alunos por causa da escola particular, passou, porque o P era diferente.

Foi na escola pública que Patrícia sentiu-se pela primeira vez professora: conseguia fazer o seu trabalho. Isso apesar das salas de aula cheias, e de uma estrutura geralmente deficitária em relação à escola privada. A diferença que Patrícia sentiu e que repercutiu no seu trabalho e no sentido deste tem possivelmente a ver com uma cultura escolar, e creio que certamente tem a ver com o sentido do público: quaisquer que sejam os problemas, de diferentes ordens, enfrentados pelas escolas públicas, elas são vistas, em menor ou maior grau, como um patrimônio da coletividade, material e simbólico, e não existe entre seus alunos o sentimento de “donos” da escola e “patrões” dos professores. Além disso, Patrícia viu-se respaldada pela direção e coordenação da escola – diferentemente do que ocorria na escola particular – e experimentou um ambiente de trabalho cooperativo, “pegando junto”, discutindo com colegas, de certa forma revivendo a experiência positiva que já tivera, nesse sentido, nos anos de faculdade, em que o apoio mútuo entre os colegas que partilhavam com ela dificuldades na língua inglesa foi tão valioso. E não só na escola se sentiu apoiada. Teve também apoio da Secretaria Municipal de Educação, no ano em que começou a trabalhar na escola e que coincidiu com um momento difícil na sua vida:

O meu receio era que eu tivesse aquela dor de estômago, de não querer entrar, e não teve, foi tudo bem. Eu me lembro que os meus alunos até hoje são meus amigos. E aquele ano foi um ano muito difícil pra mim, foi o ano em que eu perdi o meu filho. Então com tudo aquilo eu ainda continuei trabalhando. Tive muito respaldo da direção, da I que era coordenadora da área lá na SME, que acompanhou tudo comigo, foi pro hospital e tudo. E aí... até voltei a trabalhar mais cedo, aliás, eu não podia nem ter tirado licença, porque era contrato. Mas mesmo assim a direção e a SME me deram, eu tive respaldo. E aí eu voltei até como uma maneira de elaborar esse luto, e trabalhar, e não ficar em casa... Os alunos me ajudaram muito nisso. Eu dizia “sejam barulhentos!” (risos) – pra me ocupar, na escola... mas foi assim, uma experiência muito boa. Tenho muito carinho por aquelas turmas.

A escola, naquele momento, foi um ambiente amistoso, afetuoso e solidário que lhe ajudou a processar e elaborar a dor da perda do filho. Podendo ficar afastada, preferiu ocupar-se com seu trabalho o qual, podemos admitir, lhe era gratificante. No silêncio do filho perdido, Patrícia pedia aos alunos – “sejam barulhentos!” Pedido absolutamente incomum, esse, de ser feito por uma professora a seus alunos. Possivelmente venha desde aí uma marca de suas aulas, da qual voltarei a falar, e que me impactou muito durante as observações que fiz: a

efervescência dos alunos, o barulho constante – que nem a perturba e nem os impede de trabalhar.

Entre hoje e o início de Patrícia na escola pública municipal, acima relatado, doze anos se passaram. Já é uma professora experiente, seu trabalho é reconhecido unanimemente pelos colegas com quem conversei, inclusive pelo atual coordenador da área de língua estrangeira, como um excelente trabalho. Patrícia também é professora de uma escola da rede estadual, porém foi na escola municipal que acompanhei suas aulas. Ela fala pouco sobre como vê a si mesma como professora, e fala pouco sobre ter sido indicada como uma professora que tem sucesso na sua prática com o ensino de inglês. Eis o que ela diz:

Olha, eu acredito e sei que quem me indicou foi a minha coordenadora e eu sempre fui muito responsável, muito certinha, nos meus compromissos; e tenho assim, um carinho muito especial pelos meus alunos, esse lado afetivo foi sempre bem trabalhado, eles comigo, eu com eles [...] eu acho que poderia sempre ser melhor, porque eu não sou uma pessoa muito expansiva, eu sou mais na minha e eu acho que a pessoa que é mais expansiva agrada muito mais, mas eu acho que eu faço o meu papel, não acho que seja assim uma maravilha, mas acho que eu faço bem, assim, quando eu os encontro, com mais idade, esses alunos, eles ainda cantam as musiquinhas pra mim e eu tenho[alguns] que [dizem] “ah, eu aprendi inglês por tua causa”, esse tipo de coisa, então...

Patrícia vê que tenha sido indicada como uma professora de sucesso por aliar responsabilidade com seus compromissos e afetividade na relação com seus alunos. Já a visão que expressa de si própria é de que não é “nenhuma maravilha”, mas faz bem o que faz e cumpre o seu papel. Para ela o que indica isso são os retornos positivos recebidos de antigos alunos. Mas dirá, a seguir, que está muito longe de ser uma professora de sucesso:

[...] eu sempre faço uma *mea culpa*, eu devia, tentei até entrar pro mestrado, não consegui. [...] Tenho que continuar tentando, tenho que fazer uma especialização, nem que seja... mas com essa história da separação ficou muito difícil, eu não tenho quem fique com a H. Então eu tenho que tentar sozinha. É difícil, se antes era difícil agora mais ainda. Então eu acho que eu tenho muito que aprender ainda. Muito! Que está muito longe de eu ser esse professor aí, de sucesso, que a R. considera. E... eu acho que é assim que as pessoas têm que pensar, a gente tem que estar sempre aprendendo. Sempre.

Com a fala acima, Patrícia mostra que sua visão de sucesso está ligada a) à qualificação profissional do professor: ao seu aprender – e que esse aprender se refere à aquisição de conhecimentos acadêmicos, através de um curso de especialização ou de mestrado; e b) a uma visão da necessidade de formação

permanente: “a gente tem que estar sempre aprendendo”. Recortei esta fala de Patrícia de um contexto em que ela abordava a falta de incentivos para o desenvolvimento profissional dos professores atualmente, que trarei logo a seguir. Fiz esse recorte porque queria dar destaque ao *mea culpa* de Patrícia. Ainda que ela enxergue e se ressinta da falta de incentivos para a formação e a qualificação, fica evidente o quanto de responsabilidade pelo fato de não estar “aprendendo” ela puxa para si. Patrícia, penso que já tivemos a oportunidade de ver e seguiremos vendo, é exigente consigo, esforçada, responsável. Mas, para além disso, Patrícia se culpa.

Hargreaves (2003) é um dos teóricos que deu destaque ao sentimento de culpabilidade presente entre os professores em relação ao seu trabalho. Preocupou-se em “compreender e interpretar parte da dinâmica emocional da culpabilidade dos professores e situá-la no contexto social do ensino, na forma em que se estrutura e organiza o trabalho docente” (p. 167). Situou socialmente o construto da culpa e identificou, no ensino, aquilo que chamou de *armadilhas culpabilizadoras* e o que denominou de *desculpas*. Sua preocupação central foi com as *armadilhas*, sobre as quais disse:

Sustento que as armadilhas da culpabilidade do ensino estão socialmente situadas na intersecção de quatro vias específicas de determinação e motivação no trabalho dos professores: o compromisso com o objetivo de atenção e educação, o caráter aberto da tarefa, as pressões a favor da prestação de contas e a intensificação e a aparência de perfeccionismo. (HARGREAVES, 2003, p. 170)

Ao falar sobre o caráter aberto da tarefa, ou à abertura do ensino, o autor refere-se ao ensino como “uma história interminável”: “o trabalho nunca termina, a tarefa nunca está feita. Há sempre mais cadernos a corrigir, mais aulas a preparar e mais atenção a prestar a nossos alunos” (2003, p.173). Estou aqui, por analogia e estendendo a ideia do autor, propondo que entendamos que a abertura do ensino pode referir-se não apenas às tarefas que cabem ao professor, mas também ao caráter sempre aberto, sempre contingente, sempre inacabado, da sua formação, do seu desenvolvimento profissional, do seu ser professor. Parece-me que isto deve ser, sim, uma grande fonte de ansiedade e de culpa para os professores que enfrentam as responsabilidades da docência: “a gente tem que estar sempre aprendendo. Sempre”.

Ainda aproveitando Hargreaves, duas coisas mais a dizer: a primeira é que ele, de forma surpreendente para mim, chama atenção para o fato de que o

sentimento de culpa, se não excessivo, se experimentado em “modestas proporções”, pode servir como motivação e estímulo para a busca de mudança e de aperfeiçoamento. Hargreaves, no entanto, vai dizer que a culpa não é intrinsicamente má e situará o problema em seus efeitos: “a culpabilidade constitui mais um problema enquanto geradora de outros problemas do que em si mesma” (2003, p. 167). Este entendimento nos ajuda a compreender por que Patrícia, uma professora que exige tanto de si, que se culpa por não ir além, por não fazer mais, não se entrega a sentimentos depressivos imobilizadores. Como já observei antes em relação à sua timidez, insegurança e baixa auto-estima, ela também não deixa que o sentimento de culpabilidade a paralise. Enfrenta-o e segue adiante.

Em segundo lugar, e assim concluindo este diálogo com Hargreaves, desejo chamar atenção para aquilo que ele entende por *desculpas* – “as diferentes estratégias que adotam os professores para suportar, negar ou reparar esta culpabilidade”:

Entre as principais desculpas utilizadas no ensino estão a vulnerabilidade, o abandono, o cinismo e a negação. As condutas dos professores que, em outra situação, pareceriam irracionais, despreocupadas ou improdutivas, aparecem sob uma luz muito diferente quando se compreende que estão regidas e impulsionadas pela culpabilidade. (HARGREAVES, 2003, p. 167)

Parece-me interessante ter esta visão em mente quando, daqui a pouco, nos encontrarmos com aspectos que Patrícia percebe e critica em colegas professores. Sigamos, então.

Como já referi, Patrícia não deixa de enxergar a falta de incentivo para a continuidade da formação e para a qualificação dos professores em um âmbito mais amplo – quero dizer, em um âmbito que transcende a sua culpa pessoal. Patrícia entende que essa responsabilidade não é exclusiva dos professores. É neste âmbito mais amplo, também, que vai localizar sua visão de escola e dos professores como profissionais:

Ai, professor... olha, é matar um leão por dia, porque... antigamente... eu me lembro quando eu estudava, quando eu entrei na escola, professor era tudo! Eu achava as minhas professoras maravilhosas, elas eram umas fadas, lá no incincho, ali. E professor era respeitado, era autoridade; eu não sei se na minha casa era tratado dessa forma, tinha que ter respeito, o professor sempre tinha razão... e hoje em dia a gente não tem muito incentivo.

Patrícia compara a posição dos professores no seu início de vida escolar com a situação dos professores hoje; antes respeitados, dotados de autoridade; hoje,

matando leões para sobreviver. E parece ligar o *status* de que gozavam os professores naquele tempo, perdido pelos professores hoje, a incentivos que aqueles teriam e que os de hoje não têm mais. Esta seria, para ela, a razão das dificuldades e problemas que vê no ser professor hoje:

[...] todos os professores reclamam, os incentivos são mínimos, a minha escola do estado não tem biblioteca. Então eles não tem um computador pra pesquisar, não tem uma biblioteca pra pesquisar, e os que têm lá já estão muito defasados também, mas ainda acho que com a boa vontade e criatividade a gente vai levando.

E ainda:

Então eu acho que eu tenho muito pra aprender, mas eu vejo que tem muito professor que pensa que já é o máximo, ele que sabe tudo, o aluno não sabe nada; eu vejo que tem muito profissional que pensa ainda assim – que não tem mais o que aprender.[...] Então, eu acho que os professores estão muito desmotivados, a maioria está desmotivada. A gente vendo as pesquisas, da quantidade de profissionais em licença de saúde, porque é realmente muito estressante. O nosso salário, assim, pra comprar livro – principalmente da nossa área, livros bons, pra gente se atualizar, são muito caros, então o que tu faz, tu compra roupa pro teu filho ou tu compra aquele livro? Então, tá difícil, tá faltando, eu acho que nós não temos motivação. [...] E outra coisa: agora tem SENALE, se não me engano. Oitenta reais a inscrição. Pra mim, é um *boom* no orçamento. Então, fica difícil. Como é que a gente vai fazer isso? E eu acho que a gente tem que estar sempre falando, sempre se atualizando. Então... tá faltando motivação, tá faltando incentivo na educação. Isso é certo. É histórico. Aquilo que a gente quer a gente tem. Então é... é difícil, é difícil. Então tá faltando eu acho que isso. Mas também acho que não devemos nos acomodar. Não podemos também nos deixar vencer. Tem que... dar uma virada nisso. Agora a gente tá na grande luta do piso nacional. E essa coisa do salário interfere, infelizmente interfere.

E finaliza:

Nós tivemos enturmação, neste último governo do estado. Então tudo isso pra que? Nada! Nada! A falta de profissionais que tem... a falta de bibliotecas – eu acho inadmissível uma escola não ter biblioteca! Então... tudo isso faz com que todos os profissionais, de qualquer disciplina, fiquem pensando dessa forma. Mas... tem que lutar, não adianta. O aluno merece coisa melhor.

Patrícia sabe, já vimos, que tem muito para aprender – mas vê que muitos colegas pensam que já estão prontos, que “são o máximo”. É depois de dizer isso que começa a falar da falta de incentivos, que produz a desmotivação dos professores – entre os quais se inclui: “eu acho que *nós* não temos motivação”. Parece-me que fazendo isso está procurando dar uma justificativa a essa desmotivação, dizendo que entende por que razão, afinal, muitos profissionais pensam que não têm mais o que aprender – porque, afinal, mesmo que quisessem

aprender, teriam que enfrentar as barreiras e limitações que refere. Ela, por exemplo, quer aprender, mas não consegue avançar nos seus estudos como desejaria. É com esta compreensão que interpreto a frase de Patrícia quando diz que “(...) tudo isso faz com que todos os profissionais, de qualquer disciplina, fiquem pensando dessa forma(...)” . Entendo aqui que ela está, após criticar seus colegas, eximindo-os de parte da responsabilidade pelo quadro de desmotivação no qual se vêem imersos. Parece que ela é capaz de compreender aquilo para o que Hargreaves chamava atenção – para o fato de que muitas condutas condenadas ou, pelo menos, reputadas indesejáveis nos professores possam ter explicações que ajudem a que as compreendamos melhor. Porém, ela ressalva: “(...) acho que com a boa vontade e criatividade a gente vai levando”; ou: “(...) acho que não devemos nos acomodar. Não podemos também nos deixar vencer. Tem que... dar uma virada nisso”; ou ainda: “(...) tem que lutar, não adianta. O aluno merece coisa melhor.”

Quando Patrícia diz “nós não temos motivação”, especulo, está dizendo: “eu sou mais uma professora brasileira; não sou diferente dos meus colegas, seus problemas são os meus”. No entanto, há um diferencial, visto que quando muitos desistem e se acomodam, ela continua. E esse continuar, para Patrícia, não é um continuar de qualquer jeito – tanto que é vista e reconhecida como uma professora que tem sucesso na sua prática. Qual será, então, esse diferencial? O que destaca Patrícia entre seus colegas nesse quadro de desmotivação, de acomodação, de *desculpa*? Alguns elementos que vejo, até este momento, e que podem dizer algo sobre esse diferencial de Patrícia, são: ela sempre foi uma lutadora: lutou muito na sua graduação, lutou no início da vida profissional, quando não se sentia preparada, lutou para superar a irreparável perda de um filho – ela mata, sim, um leão por dia; ela é exigente consigo mesma, comprometida e esforçada; Patrícia compreende o quadro difícil por que passa o professorado no Brasil, mas luta contra ele. Parece-me que luta de, pelo menos, duas formas: uma coletiva, sindical, participando das mobilizações da categoria por seus direitos: “agora a gente tá na grande luta do piso nacional”. Outra pessoal mesmo: Patrícia traz consigo a convicção de que tem um compromisso com a educação e com os seus alunos, de que estes “merecem coisa melhor” do que a acomodação do professor. Além disto, a verbalização que Patrícia faz, à qual dá ênfase, sobre a necessidade de aprender, como vimos há pouco, me faz pensar se esta não constitui mais uma marca dessa professora, um aprender que anda junto com o esforço de aprender – afinal, sua trajetória mostrou isso, e seu

projeto de estudos para o futuro deixa supor que novos esforços lhe serão exigidos. Pergunto-me o quanto dessas marcas, ou quais, se manifestarão na prática de Patrícia – se é que se manifestarão.

Ainda desejo abordar outra fala de Patrícia: trata-se do seu olhar comparativo entre ser professor no passado e atualmente, que resumo em duas frases usadas por ela: “(...) eu me lembro quando eu estudava, quando entrei na escola, professor era tudo!” e “(...) professor era respeitado, era autoridade”. A “falta” que Patrícia percebe aqui é de outra natureza, não é da ordem dos incentivos. Quero dizer, não parece que o problema e a carência que Patrícia detecta aqui se resolvessem ainda que houvesse uma “virada” nas questões mais estruturais da carreira do professor – ainda que os salários atingissem patamares dignos, ainda que as escolas fossem equipadas material e tecnologicamente, ainda que políticas de formação continuada fossem implementadas pelos sistemas escolares. Possivelmente o status do professor fosse sim beneficiado pela resolução ou melhoria dessas questões estruturais/estruturantes da carreira docente. Mas repito, penso que a questão aqui é outra, e tem mais a ver com o papel e o lugar da escola na contemporaneidade do que com estas outras questões – fundamentais, porém apenas parte de um problema ainda maior.

É muito comum esse discurso entre professores. Mais do que um discurso saudosista – porque nem sempre os professores pregam um retorno àquele passado, que não vêem como perfeito (Patrícia mesmo vai dizer que antes o que havia não era respeito, mas medo), esse é, a meu ver, um discurso atônito, perplexo, de quem não consegue explicar o que está acontecendo na escola atual em termos das relações internas ali constituídas, e não consegue explicar porque não o compreende. O olhar dos professores sobre a escola, via de regra, é um olhar sobre o imediato, mais do âmbito do senso comum, não dado a incursões por campos sociológicos, menos ainda filosóficos... No entanto, nossos professores são formados em cursos superiores em cujos currículos escritos constam disciplinas como Sociologia da Educação e Filosofia da Educação. Por que é tão difícil ver-se, então, nos corpos docentes escolares, uma compreensão que vá um pouco mais fundo no exame das questões que afligem a escola no mundo de hoje?

Penso que parcialmente a responsabilidade por essa fragilidade deve ser sim, remetida à formação de professores. E vejo muito aí uma expressão do paradoxo teoria-prática nos cursos de formação. Falo de paradoxo porque se as licenciaturas

são cobradas por muitos de seus alunos por seu enfoque predominantemente “teórico”, distanciado da prática, da vida e das questões da escola (e assim costuma ser, a meu ver), talvez por isso mesmo, por uma teoria tão desarticulada da prática, aquela se esvazie, deixe de fazer sentido, produzindo na média dos professores uma mentalidade pragmática que rejeita o teórico, o exercício do pensamento para além da aplicação prática e imediata na solução dos problemas de sua sala, de sua disciplina. E como responsabilizar o professor por isso, no meio de tantas premências? É necessário um mínimo de tranquilidade para o filosofar – tranquilidade que está longe do dia-a-dia conturbado das nossas escolas, onde se impõe a necessidade de sobreviver a cada dia.

Quero examinar agora, trazendo-as aqui, as coisas ditas por Patrícia sobre como ela vê a língua inglesa, seu ensino, seus alunos – chegando à sua visão da própria prática. E juntamente, ou posteriormente, ou entremeadamente, oferecer a minha visão da sua prática.

Tanto na escola municipal quanto na estadual, Patrícia é professora de turmas iniciantes. No estado, 5as séries. Na escola municipal, até o ano anterior à realização da pesquisa (2009, portanto), a 5ª série via o espanhol como língua estrangeira. O inglês começava na 6ª. No ano de 2010 a língua inglesa passou a ser ofertada a partir da 5ª série. Nesse ano, então, Patrícia tinha turmas de 5ª e 6ª série, ambas as séries iniciantes em inglês, visto que as turmas de 6ª no ano anterior haviam estudado espanhol.

Patrícia já disse, em vários momentos, ser apaixonada pela língua inglesa. Sendo habilitada para o ensino de português e inglês, houve um tempo que chegou a considerar a possibilidade de trabalhar com língua portuguesa, achando que poderia ser melhor e mesmo mais fácil de trabalhar. No entanto, as coisas foram se encaminhando de modo que ela acabou ficando no inglês, mesmo – e hoje considera que “o que eu gosto mesmo é de trabalhar com o inglês, eu tô no meu chão, aqui é o meu lugar”. Na escola municipal, trabalhando há muitos anos com as 6as séries, sente-se meio “dona” da 6ª: “Tenho domínio sobre aquilo ali... Adoro”. Diz que prefere trabalhar com as 6as, e explica:

Eu sempre gostei de 6ª série porque eu acho que eles estão naquela idade que não é nem muito infantil e também nem muito adolescente. Do adolescente mais problemático, que se acha... então eles estão mais na idade boa, eu gosto da faixa etária. E de 5ª também... são mais infantis, mas... tem toda aquela diferença, na 4ª série... no estado mesmo é

unidocência, então quando chega na 5ª é uma dificuldade, até de organização, caderno...

Para ela, o início de um trabalho com língua inglesa na escola deve preocupar-se com a captura do aluno para a língua:

Eu acredito que como eu tenho um primeiro contato com a língua estrangeira e até então, no P, inglês era a partir da 6ª série e nesse ano começou a partir da 5ª série, então eu achava e sempre penso assim, eles têm que gostar, este é o cartão de visita da língua estrangeira, então as minhas aulas com eles têm que ser agradáveis, eu tenho que ser uma pessoa agradável, eu achava assim, se eu quero conquistar, tem que ser agora, pra todo o sempre, para que eles gostem da língua estrangeira, do inglês, em especial.

Patrícia percebe a importância de conquistar seus pequenos alunos, iniciantes em inglês, pelo gosto, pelo prazer. Quer aulas agradáveis, e quer também ser uma professora agradável:

Eu sempre digo assim, quando eu fui alfabetizada, lá na 1ª série, eu não sei como é que eu sei ler e escrever hoje em dia, porque a minha professora era tão braba, tinha uma cara tão amarrada que eu tinha medo de perguntar... Era um horror, era à base do grito, da cara feia. Aí na 2ª série eu tive uma professora maravilhosa! Então eu tinha gosto de ir para aquela aula; lembro que ela entrou em licença e eu fiquei deprimida! Era uma pessoa maravilhosa, explicava pra todo mundo. Então eu acho que o professor tem que ser assim, pra que a gente não venha... porque antigamente a gente não tinha respeito pelos professores, a gente tinha medo. Porque atrás a gente falava mal. Então eu acho que quanto mais afetivo tu fores com eles... – claro, tu não vai ser permissivo, eu não sou permissiva...

Patrícia é afetiva, mas já se disse pouco expansiva. Não é de “nhé-nhé-nhés”:

Não sou de ficar dando beijo, eu não vou poder ser jamais professora de educação infantil. Tu não ouve nenhum néhe-nhé-nhé. Em escola particular também tem isso, tu tem que ficar um tempinho sorrindo, e nhe-nhe-nhé, e bonitinho, e queridinho – não sou assim. Mas eu tenho... “ó... tá tudo bem...”, eles estão correspondendo... aí eles chegam pra mim, eu passo a mão na cabeça deles... então, tem que ser isso. Outra coisa, eu dava as notas e colocava um adesivinho, um carinhosinho – hoje eles me dão adesivo, me encham de adesivo! Então, é assim... porque, imagina: tu vai aprender muito mais com uma professora com quem tu te identifique, que tu sabe que é aberta, que tu pode chegar, ou com uma professora que está sempre braba?

Acionando suas memórias de escolar, e lembrando da única professora de quem não tem uma boa lembrança, Patrícia explicita que para ela o aprender é tributário de uma boa relação entre professora e alunos. Investe, portanto, no gosto e no prazer do aluno, e investe no afeto – não menos afeto por ser despojado de arroubos. Se Patrícia tinha por hábito colar adesivos nos cadernos de seus alunos, em uma atitude que descreve como “um carinhosinho”, eles lhe retribuem esse

carinho na mesma moeda, hoje. Acho importante destacar que da sua compreensão de afetividade faz parte o ser aberta, o dar espaço para o aluno chegar nela. Segundo Patrícia, ela equilibra as coisas de modo que abertura e afeto não se confundam com permissividade. Quando, após ela ter dito que não era permissiva, eu a provoquei com um “não?”, eis o que me respondeu:

Eu acredito que não. Então, eles sabem que as coisas têm limite. Então quando eu entrei no Estado, eles pediam, os meus alunos, pra colocar música quando estavam fazendo um exercício, uma atividade, uma avaliação – e eu deixava colocar música. E eles traziam os próprios cds deles, teve um que uma vez me trouxe o da Pitty, logo que a Pitty apareceu... e aí ela cantava e eu cantava junto. Os meus alunos ficavam impressionados: “professora, a senhora gosta da Pitty...” “Gosto, adoro, gosto de rock também” – eles têm uma ideia que professor gosta de bolero! (risos) então eles acham incrível que a gente conheça os personagens que eles gostam, então eu procuro me colocar desse jeito, que eu também sei do mundinho deles. A gente tem que se atualizar. Eu tenho uma filha, então ela me traz também muita informação. Então a gente tem que ter esse diálogo. Tem a hora de ser mais firme, mas eles têm que saber que podem chegar na gente.

Patrícia movimenta-se muito bem nesse difícil equilíbrio entre firmeza e licença, entre afeto e limite. Isto me chamou muita atenção nas observações que fiz de suas aulas. Ela estabelece limites com facilidade e tranquilidade. Ao mesmo tempo, nunca a vi se colocar em uma posição inatingível. Seus alunos levantam durante a aula, vão falar com ela, ela responde e não perde o fio. Sua postura de procurar mostrar que sabe do “mundinho deles” parece, para mim, uma forma concreta de valorizar o mundo, a vida, os interesses de seus alunos. Ela conclui esse assunto dizendo:

É que a língua é uma coisa muito viva! Eu não posso... é a língua, imagina, como é que um professor vai estar sempre de cara feia? Não pode! Pra essa coisa fluir o professor tem que... estar aberto. Eu vejo dessa forma.

Na verdade, qualquer língua pode ser ensinada como se fosse uma língua morta – em aulas mortas, para alunos sonolentos trabalhando mecanicamente, por professores engessados. Quando Patrícia percebe a língua como viva e, portanto, dinâmica e, portanto, em movimento, em fluxo, percebe também que o professor é capaz de obstruir esse fluxo – o fluxo da língua, e o fluxo da aprendizagem da língua – ao se fechar para os seus alunos: “Pra essa coisa fluir, o professor tem que estar aberto”.

Ainda pensando sobre a língua, perguntei a Patrícia para que, na opinião dela, ensinar inglês na escola. Perguntei se ela via importância no inglês como um conhecimento escolar. Naturalmente ela considera importante:

Sem dúvida. Além de tudo aquilo que a gente já sabe – que seria o mercado de trabalho, que eles têm que saber porque na internet tudo é em inglês, os livros de medicina, veterinária, os mais atuais são em inglês, até existe em espanhol mas daí aquilo não é tão novidade por que até traduzir pro espanhol, já se descobriu coisas novas e tudo é lançado no inglês primeiro – acho que o inglês é de grande ajuda no processo todo de raciocínio. É um exercício mental, eu acho que essa é a grande importância...

Quando lhe peço que fale mais sobre esse papel do inglês – ou da língua estrangeira – no desenvolvimento do raciocínio, ela explica:

Uma língua estrangeira, assim como era o latim, o latim era de grande ajuda na matemática, tu tinhas que ter um raciocínio lógico, e a língua estrangeira pra mim é isso, o que eu aprendi de português depois que eu aprendi inglês é impressionante. É uma ferramenta, ajuda todo o teu processo mental, tu tem que pensar, tu tem... numa frase uma hora tu tem um adjetivo antes do substantivo, daqui a pouco na outra língua já não é assim, aí tu faz a comparação... eu acho assim, tu te dá conta das coisas, que em inglês as palavras vão se aglutinando para formar outras... Em português parece que a gente tem muito mais palavras, em inglês não, eu vou juntando uma a outra para formar uma palavra com sentido diferente e eu gosto de ver que eles pensem isso, por exemplo, que *afternoon* é tarde. O quê que é *after*, o quê que é *noon*, junta as palavrinhas e já dá outra palavra. Então eu acho é isso, ajuda no ra-cio-cí-nio, nessa parte aí, do pensamento.

Patrícia divide sua resposta sobre a função de ensinar inglês na escola em duas partes – uma à qual mostra atribuir mais peso, mais importância, e outra, a qual ela entende que inevitavelmente deve ser considerada, embora não mostre quanto a essa o mesmo entusiasmo que mostra ao falar da anterior. Patrícia fala em primeiro lugar dessa última, colocando-a no rol de “aquilo tudo que a gente já sabe”: o mercado, a internet, as exigências acadêmicas. O que me parece interessante na visão de Patrícia é que, embora reconhecendo todas essas questões, não restringe seu olhar a elas. Essa é uma resposta comum no repertório dos professores de inglês a respeito do porquê de ensinar a língua; é uma resposta que não pode faltar, pois diz respeito a um dado da realidade do mundo contemporâneo. Muitas vezes, porém, é um pensamento reproduzido de modo massificado e acrítico – como que já faz parte do senso comum dos professores de inglês. Patrícia parece implicar que percebe a massificação dessa compreensão, quando abre sua resposta dizendo “além de tudo aquilo que a gente já sabe (...)” e, após citar os pontos já referidos, parte para explorar a questão que reputa de “grande importância” – o fato de que

entende que o estudo de uma língua estrangeira contribui para o desenvolvimento do raciocínio, dos processos mentais, do pensamento.

Patrícia vê que o estudo do inglês – e, aqui, de qualquer língua estrangeira – estimula o pensamento de modo geral, e o pensamento sobre a língua materna em particular. E diz: “o que eu aprendi de português depois que eu aprendi inglês é impressionante”. Partilho desta visão: enxergamos, compreendemos muito sobre nossa própria língua, ao comparar estruturas e funções entre línguas. Pensar sobre uma língua estrangeira e descobrir como ela se estrutura, se organiza, faz-nos compreender muito de uma língua sobre a qual raramente pensamos linguisticamente – mesmo na escola – que é a nossa própria. Vygotsky teorizou bastante a esse respeito, teorização que abordo, sinteticamente, em capítulo anterior. Para Vygotsky, existe uma *dependência inversa* entre o conhecimento da língua materna e o conhecimento de uma língua estrangeira (2001, p. 267). Com isto ele diz que conhecer uma língua estrangeira influencia o desenvolvimento da língua materna, pois leva à tomada de consciência das formas, estrutura e fenômenos desta última, ao estabelecimento de generalizações, ao desenvolvimento de conceitos sobre as línguas e a linguagem – aspectos que elevam o pensamento infantil a patamares superiores no processo de desenvolvimento dos conceitos. Em *Pensamento e Linguagem* (VYGOTSKY, 2005, p. 137), ele cita uma frase de Goethe que referenda a de Patrícia: “aquele que não conhece nenhuma língua estrangeira não conhece verdadeiramente a sua própria”.

É comum que as expectativas dos professores de inglês em relação ao que signifique aprender a língua sejam muito altas. Na verdade, talvez seja mais um desejo do que uma expectativa. Os professores gostariam que seus alunos falassem, lessem, escrevessem e compreendessem a língua falada – ainda que dentro de determinados níveis e graus de possibilidade. Esforçam-se para que seus alunos desenvolvam as famosas “quatro habilidades”, e frustram-se quando isso não ocorre (estou falando aqui, obviamente, de professores que têm uma preocupação com o que ensinam e com o que seus alunos aprendem; é igualmente bastante comum que essa preocupação inexista). Moita Lopes fala sobre isso: ninguém sai da escola sabendo tudo de história, tudo de matemática. Por que queremos que nossos alunos saiam sabendo tudo de inglês? Por que não é suficiente para nós que nossos alunos adquiram uma visão geral e ampla da língua, basicamente em termos de sua sintaxe e de sua fonética, que lhes possibilite estabelecer ligações, arriscar-se,

experimentar a partir dos elementos adquiridos, explorar textos orais e escritos visto que têm uma noção básica de como a língua se organiza? E que isto lhes sirva vida afora, e lhes permita desenvolvimentos posteriores? Ou ainda, por que não podemos admitir que alguns alunos desenvolvam mais a oralidade – por terem mais interesse nesse aspecto da língua, por serem mais expansivos, por mobilizarem-se mais nesse sentido – e que outros desenvolvam mais a leitura – por terem mais interesse nas relações entre as palavras, por serem mais introspectivos, por mobilizarem-se mais nesse sentido? Por que queremos que todos leiam, todos escrevam, todos falem? É isto que entendemos ser “saber uma língua”? E a escola tem possibilidades reais de ensinar/transmitir/construir esse saber? Parece, às vezes, que a abordagem centrada no ensino das quatro habilidades em língua estrangeira implantou-se de modo hegemônico nas mentes dos professores de língua, que passam a considerar que se não se desenvolvem as quatro habilidades, não há ensino – nem aprendizagem. Nesse sentido, a meu ver, essa concepção, vista dessa forma, presta um desserviço ao ensino de línguas. Nas condições em que as línguas estrangeiras são ensinadas nas escolas – principalmente considerando a baixíssima carga horária que lhes é destinada – esperar ou desejar que os alunos aprendam “tudo” do inglês é estabelecer um campo fértil para a frustração do professor. Patrícia não é imune a esse sentimento de frustração:

É, eu acho que tem uma certa frustração, que a gente quer que o aluno saia falando, né, e isso, em escola pública, eu diria que é quase impossível, não conheci ainda nenhuma professora que conseguisse isso, nenhum professor... nem em escola particular, com todos os recursos. Eu acho que... que eu aprendi que os recursos não são tudo aquilo que a gente imagina, os livros, o material didático. Eu acho que depende muito mais do professor do que do material. A gente pode fazer aulas maravilhosas só com giz, ou caneta e quadro branco. Mas no início eu achava assim: não, mas se eu tivesse um livro, podia ser melhor... mas nas escolas particulares isso também não funciona. Então, eu fico assim um pouco frustrada, eu acho que eles tinham que saber muito mais. E outra coisa, a carga horária de língua estrangeira aqui no P eram três módulos antes e nós perdemos um. Aquele um faz falta, eu lembro que eu fazia trabalho com eles sobre Pelotas, todo em inglês, tinha tempo pra pesquisa, pra dar retorno e hoje eu não tenho.

Patrícia fala de uma certa frustração, mas ao mesmo tempo trata de reconhecer que há um intervalo entre o desejo (“a gente quer que o aluno saia falando”) e aquilo que as organizações curriculares permitem (“isso, em escola pública, eu diria que é quase impossível”). Mas ela leva sua avaliação além, de modo a abranger também as escolas particulares, mesmo as mais equipadas e mais

dotadas de recursos. E constata nunca ter conhecido professora ou professor que tivesse conseguido tanto. Patrícia nos aponta, aí, que as dificuldades por que passa o ensino de inglês nas nossas escolas não se reduzem a considerar a questão em termos de escolas mais ricas ou mais pobres, mais ou menos equipadas, privadas ou públicas. E destaca o papel do professor – na sua opinião superior a qualquer insumo ou qualquer recurso – para a aprendizagem.

Patrícia também reconhece, contudo, que a exígua carga horária da disciplina importa em perdas incontornáveis. Na sua escola municipal, os três módulos semanais, de 35 minutos cada, destinados à língua inglesa, foram reduzidos para dois, no ano de 2010. Contabiliza perdas: trabalhos de maior extensão que eram realizados não são mais, não há mais tempo para trabalhos envolvendo pesquisa. O professor, a professora, acabam assim precisando reduzir suas expectativas, sabendo que milagres não acontecem, plantando os pés no chão mais firme das possibilidades concretas, para evitar amargas frustrações. O trabalho do professor, da professora, vai-se moldando mais e mais a aquilo que é possível, e menos e menos a aquilo que seria o seu desejo. É isso que diz Patrícia: “eu faço o meu possível”.

Quando pergunto a Patrícia se seus alunos lhe propõe desafios que ela percebe que a tenham impulsionado na sua docência, ela responde revelando elementos sobre sua prática, ao mesmo tempo que retoma questões que já havia abordado. Fala sobre três desafios – o primeiro, convencê-los da importância de estudar inglês; o segundo, ser sempre demandada pela constante busca dos alunos por novas informações; finalmente, fazer com que os alunos gostem das aulas, considerando o descompasso da escola em relação ao mundo da informação:

Bom, primeiro é provar pra eles por que tem que estudar língua estrangeira. Porque é a primeira pergunta que eles te fazem: “por que eu tenho que estudar inglês se eu não vou nunca pra fora do país?” Provar... no primeiro dia de aula a gente já conquista, tu já mostra o porquê. Então eu tenho sempre uma conversa com eles... deixo eles falarem muito, falo sobre os estrangeirismos, também. Primeiro é esse desafio, provar que a língua inglesa é importante, que eles têm... que hoje em dia tem que saber. Geralmente trago dados... e... eu tinha um texto, também – devo ter por aí – falando sobre a importância... sobre as vagas que não são preenchidas porque não se fala uma língua estrangeira... E aí eles vêm com exemplos – eles me trazem muitos exemplos – “ah, o meu primo não conseguiu emprego em tal lugar porque não sabia falar inglês!” “ah, o meu tio não sabia falar espanhol e não conseguiu o emprego que queria!” Então é isso. Outra coisa é que eles estão sempre buscando informações novas por causa de jogos, eles têm umas pastinhas, e eles vêm com aquilo pra saber,

pra traduzir... e outra coisa, eu acho que o grande artigo é fazer com que eles gostem mesmo a gente trabalhando de uma forma mais defasada.

Quando lhe peço que esclareça o que quer dizer com trabalhar de uma forma mais defasada, diz o seguinte:

Em relação à Internet, a toda essa tecnologia. No final, é defasada, a gente tem que dizer que é. Apesar de eu não achar que isso seja uma maravilha, porque eu acredito que uma aula às vezes sem nada de tecnologia, desses recursos materiais aí, novos, às vezes pode ser muito mais interessante, muito mais rica do que... [...] aquela coisa que pra mim é fria... me parece uma coisa fria.

Comento que, também a meu ver, a tecnologia não garante a qualidade de uma aula – embora possa dar qualidade a uma aula, se bem usada.

É, bem usada. Mas não é garantia, a mesma coisa que um livro. O livro pode ser maravilhoso, mas se o profissional não sabe trabalhar com ele... se torna chato, enfadonho. Então eu acho que esse é o grande desafio. É conseguir o retorno deles. Tu tem que estar sempre (pausa) lutando ali, pra que eles não batam palmas quando tu sai da sala de aula (risos).

Estas falas de Patrícia são bastante reveladoras dos modos como ela concebe e pensa seu ensino, e são um bom preâmbulo para que nos aproximemos, mais e mais, do terreno da sua prática.

O que Patrícia diz ela o diz explicitamente, e não é necessário que eu fale por sobre as palavras dela. O que gostaria de destacar, contudo, é o que percebo a partir do que ela diz e que vai compondo, para mim, desenhos, modos e lógicas de ser professora em Patrícia. Vejo nas falas acima ir-se insinuando um traço de Patrícia no desenvolvimento de seu trabalho, que é o de atuar através de trocas com seus alunos. Isto pressupõe ouvi-los – coisa de que ela já falou, e seguirá falando – e desenvolver suas aulas de modo a contemplar questões trazidas por eles. Nos trechos acima, isto pode ser visto quando ela diz que, para “provar” a eles a importância de estudar inglês, parte da primeira pergunta formulada pelos alunos: por que?; quando ela diz que deixa que eles falem; quando diz que eles lhe trazem muitos exemplos. Imediatamente a seguir pode-se perceber a mesma tendência a inserir os alunos no andamento das aulas, quando diz que eles buscam informações sobre o que lhes interessa saber, trazem coisas que lhes interessa traduzir – e Patrícia vai aproveitando essa curiosidade para muni-los com explicações e conquistá-los para a língua através de seus interesses. Por fim, quando expressa que para ela o grande desafio é obter o retorno de seus alunos – e isto para ela só é possível se conseguir dar uma aula que não seja “chata”, enfadonha; uma aula que

os envolva, que prenda seu interesse, que contemple/estimele sua curiosidade. O tipo de aula que faz com que os alunos não queiram ver o professor pelas costas, que não aplaudam a sua saída. A curiosidade dos alunos serve para Patrícia como termômetro que lhe indica se os alunos estão reagindo positivamente às aulas; esta é, para ela, a expressão do interesse dos seus alunos:

Olha, pela curiosidade, curiosidade. Eles são muito curiosos. Muito curiosos. É assim que eu acho que eles demonstram que aquilo é importante – perguntando. [E eles] perguntam. Perguntam bastante.

A curiosidade dos alunos é um traço bastante ressaltado pela professora. Assim como resalta que eles contribuem muito trazendo novas informações, e formulando perguntas. Os alunos perguntam, mas a professora pergunta também. Pergunta de várias maneiras. Nas aulas que assisti, observei que é parte da estratégia de Patrícia para a consolidação de conteúdos trabalhados começar as aulas retomando através de questões, abertas para o grupo, o que foi visto na aula anterior. Mas ela também pergunta de modo a estimular-lhes a curiosidade, a fazê-los pensar sobre a língua, a qualquer momento da aula e da apresentação de um novo conteúdo. Adiante veremos alguns exemplos disso. O que pretendo enfatizar aqui é que as aulas de Patrícia procedem muito dinamicamente dessa forma – através de trocas. Ela pergunta, eles perguntam. Ela “puxa” por eles, eles por ela:

[...] os alunos puxam muito a gente através... por causa das músicas. Querem saber tudo... as roupas... e eu também puxo isso, pra puxar o aluno pra mim – pra nós. Eu falo muito nas roupas. “Vocês já sabem o que vocês estão vestindo, o que está escrito nas roupas de vocês, no caderno de tema? Vocês gostam tanto dessa música, vocês sabem o que quer dizer?” E aí... eles jogam muito, acho que a internet veio assim a nosso favor, os jogos... é tudo em inglês. E aí eles são curiosos, eles vêm e perguntam mesmo. Eles interagem mais do que na minha época. Na minha época não tinha isso. A gente tinha o cinema e tinha as músicas, mas os jogos não. E os nossos alunos jogam direto. Então isso é bom. Mas eu uso assim, música, cinema, leitura...

Para Patrícia, os alunos de hoje são mais curiosos e participativos do que aqueles de quando ela começou sua docência:

Eu acho assim, que agora eles percebem mais a importância. Por causa de tudo o que eu te disse – da mídia, da internet, dos jogos – porque quando eu comecei tinha, mas não era tanto assim. Eles agora, eles me acrescentam mais, quando eu puxo por eles eles me trazem mais informações e mais curiosidades do que quando eu comecei. Então, e aí, eles tem, por exemplo, no orkut, as cores. Eles querem mudar a cor da letrelinha, as cores são todas em inglês, pra ver os nomes, então... eles me trazem essas informações, eles trazem muito material de casa; eles parecem muito mais curiosos – eles interagem melhor hoje. Então as

turmas dos menores, é impressionante. Impressionante. Rende. Eles trazem muita informação.

Patrícia parece trabalhar com alunos bastante mobilizados para a aprendizagem do inglês. Parece que, para eles, o inglês tem um sentido no seu mundo. Talvez isso seja favorecido pela prática da professora de abrir-se às contribuições dos seus alunos, de aproveitar as informações trazidas por eles, de explorar sua curiosidade: eles puxam por ela, ela puxa por eles, em um interessante sistema de trocas. Penso que não é demais realçar que essa via de mão dupla que Patrícia estabelece com seus alunos não é algo assim tão comum nas experiências escolares, de ensino e aprendizagem: que a professora “puxe” por seus alunos, estamos acostumados a ver; que a professora reconheça que seus alunos “puxam” por ela, e que isto a desafia, a faz andar, molda sua prática, já é bem menos corriqueiro.

Quando Patrícia descreveu, durante a entrevista, como costumam acontecer suas aulas, eu ainda não havia começado as observações de aula. Lendo suas palavras sobre seu modo de trabalhar e confrontando-as com o que meu olhar percebeu, penso que Patrícia descreveu o que faz com bastante clareza e exatidão.

O que Patrícia diz de si e de sua prática:

eu me assusto, às vezes, porque eu vejo o trabalho dos outros colegas que estão começando, que já estão... pronomes pessoais, verbo *to be*... e eu começo bem devagarinho. Vou trabalhando bem devagarinho com eles. E eu até... assim, dependendo da necessidade eu dou nomenclatura. Senão não, eu trabalho só com funções. “Hoje a gente vai aprender a perguntar nome”. Aí eu trabalho todo o vocabulário de nome – nome, sobrenome, apelido, o último sobrenome... Então eu vou indo bem aos pouquinhos com eles, pra dar segurança, assim. Ensino os *greetings*, ensino as “palavrinhas mágicas”, como eu vou dizendo, aí eu vou aumentando as frases, as ordens em aula – abre, fecha, senta, levanta, liga, desliga. Esse ano também falei todo o vocabulário de escola. Como é que eu digo sala de aula, o material, as coisas que a gente encontra na sala de aula... então eu vou indo assim, aos pouquinhos, eu não sigo muito, assim, o que os outros professores fazem. Então, todo mundo começa por *greetings*, né, mas eu vejo que os meus colegas já estão dando outras coisas e eu recém to patinando... gosto muito de dar o alfabeto, porque eu me lembro que nunca aprendi o alfabeto na escola fundamental, aprendi na faculdade o alfabeto. E eles adoram aprender o alfabeto.

Segue Patrícia:

Trabalho musiquinha com eles, é lógico. Porque é uma forma de memorização. E aí trabalho siglas com eles – MTV, HBO, DJ – por que que a gente diz */didjei/*, não é */dejota/*. Então tudo isso... lembro isso com eles. Então eu vou trabalhando dessa forma. Aí eu vou enriquecendo. Aí se eu dou, por exemplo, “qual é o seu nome?”, daqui a pouco eu já ensino “qual é o nome dele?”, “qual é o nome dela?”, sem dar o ele/ela, o dele/dela, em

listinha. Só depois do início, se eu sentir necessidade, aí eu dou a nomenclatura da coisa – isso é pronome pessoal, isso é... Mas eu vou trabalhando dessa forma. Eu procuro trabalhar sempre assim, uma função, um aspecto gramatical, e o vocabulário que eu posso inserir ali. Se eu falo em *has* – não é o caso – mas se eu falo em *has*, no verbo *to have*, eu acrescento objeto, materiais escolares... e assim por diante. Se eu falo... com o verbo *to be* eu gosto muito de trabalhar os países e nacionalidades, trabalho as profissões... Porque eu acho que a 5ª série, assim, e a 6ª, no caso de 6ª inicial, é o momento de tu dar vocabulário, de trabalhar muito o vocabulário. Deixar aqueles verbos, aqueles modais, pra depois. Eu acho que agora eles têm que saber – eles têm que sentir que eles sabem. E vocabulário é uma boa. E vou inserindo nas funções, não aquela coisa solta. Se tu fala o verbo *to be* eles vão chegar lá dizendo que nunca viram o verbo *to be*, que eles não sabem. É assim, não é? (risos). Então dessa forma é que eu vou fazendo.

Sobre o seu modo de fazer:

[...] e vou perguntando, vou perguntando pra eles, peço que sentem juntos, pra praticarem um com o outro, fazer diálogo... faço muito trabalho em grupo... [...] Escrito, é. Eu não consigo... trabalhar nesses dois módulos, fazer avaliação oral é difícil. Faço atividade de *listening*, também. Tem trabalhinho, e prova, ou até um exercício de aula, pra ver o que eles entendem, o que sabem, como é que eles se saem... sempre eu procuro colocar na cabeça deles que eles sabem inglês, porque eles acham que não sabem.

O que eu “leio” do dito por Patrícia, e o que percebo do que vi:

Patrícia encontrou o seu “jeito” de dar aula, e sente-se bastante segura com ele. Depois de um começo marcado pela falta de autoconfiança, ela agora é – vem sendo – a “dona” da 6ª série: a professora que já tem um reconhecimento no trabalho de introduzir os alunos pequenos (agora também da 5ª série) no inglês. Ela não é a única na escola a trabalhar com alunos iniciantes, mas é talvez a que trabalha há mais tempo e de forma constante. Ela percebe diferenças entre seu modo de trabalhar e o de outros professores. Ela pouco diz sobre o que outros professores fazem, mas vai falando de si e do que faz. Em uma única fala, reproduzida acima, ela comenta, e ainda assim de maneira muito discreta, evitando um tom de crítica, aquilo que colegas fazem com que ela não concorda, aquilo que ela faz “diferente”. Por essa fala de Patrícia que refiro, penso que são dois os aspectos que ela levanta: um, a abordagem em si dos conteúdos; entende-se que colegas têm uma abordagem mais gramatical, em que ela ressalta a explicitação de nomenclatura, enquanto ela trabalha com uma abordagem centrada em funções, apresentando itens de língua usados para determinados fins comunicativos: como dizer o nome, como dizer a idade, como falar do que faz, por exemplo. Patrícia não dispensa o trabalho gramatical nem se recusa a apresentar nomenclatura a seus

pequenos alunos – mas esta última só entra se ela vê necessidade, e a primeira não é nunca ponto de partida. Patrícia já percebeu que se pergunta a alunos de séries posteriores se eles sabem o verbo *to be* eles respondem que nunca viram... então o seu trabalho nunca parte da apresentação isolada deste ou de outros verbos. Patrícia acredita que o início da aprendizagem da língua inglesa é um momento rico para trabalhar vocabulário. Os alunos iniciantes têm muita curiosidade sobre palavras, sobre como dizer isto ou aquilo. O que me parece singular em Patrícia é que ela consegue desenvolver um trabalho de desenvolvimento de vocabulário com seus alunos, atendendo sua curiosidade, sem descuidar de inserir esse vocabulário em funções que viabilizam seu efetivo uso. Muitos professores entendem que trabalhar vocabulário é suprir seus alunos de listas de termos e palavras, que depois eles não sabem como conectar e como efetivamente usar.

O segundo aspecto que a fala de Patrícia sugere, no que se refere a diferenças no modo de trabalhar entre ela e outros colegas, diz respeito ao uso do tempo. Patrícia diz: “vou bem devagarinho”, “vou bem aos pouquinhos”, “vejo que meus colegas já estão dando outras coisas e eu recém estou patinando...”. Isto me chamou muito a atenção nas aulas de Patrícia que acompanhei – a total falta de pressa na entrega dos conteúdos, sem que isso significasse aulas arrastadas. Mas ela se demorava o tempo que via como necessário para a explicação e prática de cada aspecto de conteúdo trabalhado. Cada aspecto trabalhado era muito praticado através de diferentes exercícios, e sempre retomado em aulas posteriores. Os exercícios eram bastante variados, de modo que os alunos não se aborreciam e estes, de modo geral, me davam a impressão de se sentirem desafiados. Patrícia tinha um excelente manejo do tempo, e as aulas – dois módulos de 35 minutos totalizando 70 minutos concentrados em um dia da semana – rendiam. Vi Patrícia preocupar-se muito tanto com a compreensão quanto com a fixação dos conteúdos por seus alunos. Isto incluía uma atenção muito grande de sua parte com a clareza das instruções de trabalho e dos enunciados de exercícios, nos quais ela invariavelmente se detinha para certificar-se de que tinham sido entendidos, que todos sabiam o que lhes estava sendo pedido para fazer.

As aulas de Patrícia seguiam uma rotina que me parecia muito asseguradora para as crianças: os conteúdos eram apresentados, e muito exercitados. Os alunos tinham chances de sobra para praticar, e isso parecia lhes infundir confiança. Nunca vi nenhuma grande dificuldade de compreensão nas aulas que observei. Não vi

nenhum aluno ou aluna com um grande problema. Vi dúvidas, que eram perguntadas, explicadas e solucionadas. Vi alunos mais e menos interessados, mais e menos participativos, trabalhando mais e trabalhando menos – mas sempre trabalhavam, sempre faziam as tarefas solicitadas em aula (mesmo os mais relutantes acabavam trabalhando) e, tanto quanto pude perceber, os índices de acerto eram excelentes. Evidentemente, havia, como costuma acontecer, alunos que se destacavam: faziam tudo mais rápido, respondiam tudo primeiro e sempre “certo”. No entanto, a turma era participativa e entusiasmada de modo geral. Havia sim um ou dois meninos, duas ou três meninas muito quietinhos, que nunca se manifestavam. Mas esses também trabalhavam, e eu pude observar algumas vezes que davam conta das tarefas com sucesso – via-os contentes, principalmente as meninas, que se olhavam com sorrisos cúmplices, por terem acertado.

As aulas de Patrícia habitualmente começavam pela correção do último exercício feito pelos alunos na aula anterior. Mais de uma vez percebi e anotei no meu diário de campo que embora sobrasse tempo ao final da aula, o último exercício não começava a ser corrigido. Aos poucos fui entendendo que isso não era casual, tampouco um sinal de despreocupação ou desleixo de parte da professora – e que combinava muito com a professora que Patrícia é. Patrícia alia de modo interessante uma grande capacidade de aproveitamento do tempo de aula com uma grande tranquilidade e uma absoluta falta de pressa no uso desse tempo. “Vou bem devagarinho”, dizia ela acima – e vai mesmo. Aquele tempinho que ela deixava livre para os alunos fazerem o que quisessem no final das aulas, ou às vezes para liberá-los antes que soasse o sinal para a saída, era uma forma de recompensá-los pelo trabalho realizado nos 60 minutos anteriores. Com isso, evitava terminar a aula com um exercício apenas parcialmente corrigido e com outra parte remetida para a aula seguinte, e dava-lhe, na próxima aula, material para ligar a atual com a anterior. Na aula seguinte começava ela daí, retomando e revisando assim os conteúdos da aula anterior, antes de passar para uma nova atividade.

Os alunos de Patrícia respondiam espontaneamente à chamada em inglês (havam aprendido isso no início do ano letivo e assim procediam); chamavam-na em inglês quando precisavam de assistência; compreendiam ordens e instruções simples em inglês; não estranhavam quando Patrícia falava em inglês com eles, ou quando fazia comentários em inglês; tinham, coletivamente, ótima pronúncia – inclusive de sons mais “difíceis”, por não serem do repertório fonético do português –

e ótima entonação (com certeza individualmente havia casos e casos); todos trabalhavam em aula e com resultados que excediam de longe o satisfatório; eram majoritariamente entusiasmados e, na minha visão, mobilizados (na concepção de Charlot, 2005). Conto algumas situações das aulas que acompanhei para ilustrar alguns aspectos desses que aponto. O trabalho de Patrícia, centrado no conteúdo, não dispensava a criação e utilização, por ela, de toda uma estratégia de aprendizagem centrada no gosto pela língua. O relevo que ela dava ao ensino de conteúdos de língua não prescindia de outras dimensões e complexidades que vi envolvidas em sua ação docente.

O conteúdo trabalhado ao longo do período que observei foi *numerais* – cardinais, ordinais, falando de idades e datas, em operações, falando de horas, e assim por diante. Em uma das aulas, Patrícia dedicou metade do tempo de aula a um jogo de bingo, atividade que os alunos, de modo geral, adoram. A professora ia “cantando” os números em inglês e os alunos, em duplas, preenchendo suas cartelas, muito concentrados, envolvidos e disputando acirradamente os pirulitos de prêmio (todos iam ganhando, e ao final era uma sala de boquinhos com pirulito). Minha atenção foi despertada para um dado momento, já rumo ao final do jogo, poucos números restando, em que Patrícia “cantava” os números fazendo um jogo de suspense com a turma, demorando-se na fala, estendendo sua fala até chegar ao número, inserindo comentários em inglês ao anunciar os números, prolongando o suspense: “and now the number is...”, “let’s go to the next number...”, “now the teacher’s age...”, “now the number of my mother’s apartment...”, “the number of times Brazil was champion of the World Cup...” (diário de campo, 17/06). Não posso ter certeza de que os alunos compreendiam o que a professora dizia, ou do quanto eles compreendiam. O que sei é que eles não se espantavam com a língua, não estranhavam, não se desconcentravam, sabiam o que precisavam ouvir, não perdiam o foco da atividade. Ninguém disse “ahn?”.

Na primeira aula que observei, em um momento em que a professora pedia silêncio à turma dizendo “pay attention, please”, uma menina se vira para o colega e comanda: “sit down!” – em perfeito inglês (diário de campo, 20/05).

Anotação do dia 10/06: “os alunos estão trabalhando, alguns tiram dúvidas com ela, outros entre si. Todos parecem envolvidos, há um clima legal na sala, que nunca é silenciosa, mas parece produtiva”.

Os alunos estão fazendo um exercício e se demorando. A professora os estimula: “go faster!”. Vai para o quadro para começar a correção e pede: “repeat after me, please”. Lê em inglês o número que está no quadro. Alguns repetem, alguns traduzem para o português. Ela diz: “I didn’t say translate!” Uma aluninha ajuda: “é pra repetir o que ela diz!”. A turma repete. A seguir a professora diz: “now, translate” – e os alunos vão traduzindo. (diário de campo, 24/06)

A respeito de uma atividade de *listening*, anoto: “os alunos não têm dificuldade com a compreensão das situações, que envolvem situações de comunicação envolvendo horário. Os alunos compreendem expressões do cotidiano como “I’m really late”, “excuse me, please”, “hurry”, “great”, “you’re just in time”. A professora confere as respostas ao exercício – todos acertaram. Toca de novo os diálogos do cd, parando após cada um para que os alunos repitam. Eles repetem bonitinho e com ótima entonação. Quando há alguma dificuldade a professora pára, faz a fala, modela-a até que os alunos consigam produzi-la”. (diário de campo, 08/07)

Os alunos estão fazendo uma atividade em que devem preencher lacunas em um texto com informações que envolvem diferentes elementos dos conteúdos trabalhados: seus nomes, idades, escola que frequentam, turno de aula, horário das aulas, horário do recreio, as disciplinas que cursam, aquelas que gostam, as que não gostam. Uma aluninha pergunta “*at* é como se fosse *em*?”. Um outro aluninho chama a professora para tirar uma dúvida: “please, teacher!” (diário de campo, 05/08)

Os alunos começaram a aprender os números ordinais na aula anterior e estão fazendo um exercício: a professora escreveu no quadro os números ordinais por extenso, para que eles ponham ao lado de cada um o numeral correspondente. São dez números, variando de “first” a “six thousand eight hundred forty-eighth”. Anotei: “o último numeral a professora escreveu no quadro *seven-ninth*. Não se deu conta de que estava mal (e nem eu, afogada em tantos ordinais...). Foi um dos aluninhos que percebeu, e foi esclarecer com ela. Ela corrigiu no quadro (para *seventy-ninth*), chamando atenção da turma para o fato de ter-se enganado e de ter sido o coleguinha quem se deu conta. (...) Mais tarde, quando a turma estava trabalhando individualmente em outra atividade, não resisti e fui falar com o aluninho que corrigiu a professora. Reproduzo abaixo nosso diálogo:

- foi tu que te deste conta de que a professora tinha se enganado na escrita daquele número?

- ahan.

- e como é que tu te deu conta?

- ué, porque *seven-nine* não é um número...

(diário de campo, 26/08)

Aproximando-me de encerrar este apanhado de aspectos que amealho daquilo que constitui o olhar de Patrícia sobre si, minha leitura do que Patrícia vê de si e meu olhar sobre a prática de Patrícia, resta ainda uma questão que desejo destacar. Diz respeito ao modo como Patrícia lida em sua sala de aula com o barulho. Fui a sete das aulas de Patrícia, correspondendo a quatorze módulos de 35 minutos cada. Em todas essas vezes, fiz anotações a respeito do barulho em sala de aula. Era, como já disse, uma turma de 5ª série, com cerca de 30 meninas e meninos com idade média de 11 anos. Pré-adolescentes, hormônios em revolução, a turma explodia em risos, conversas, brincadeiras, provocações, movimento. Havia constante circulação na sala: levantar, ir até a professora, virar-se para trás para trocar uma ideia com o colega, caminhar até a classe do colega para comentar qualquer coisa, eram ações que permeavam as aulas. E, por sobre tudo, o zunzum das conversas, que normalmente evoluía em um crescendo até atingir níveis atordoantes (para mim). Era em geral nesse ponto que Patrícia intervinha demandando silêncio. Às vezes custava a obtê-lo. Parava. Cruzava os braços. Esperava. A turma ia-se aquietando. Ou: seguia falando, ia baixando seu tom de voz a volumes inversamente proporcionais aos da turma. Anotei: “eu não vou levantar a voz. Quanto mais vocês gritarem, mais baixo eu falo” (diário de campo, 24/06). A turma ia-se aquietando. Uma única vez a vi mais brava. Já havia pedido silêncio várias vezes, mas naquele dia o barulho persistia. Ainda assim, não elevou o tom de voz. Anotei: “a professora cruza os braços e quando consegue falar cobra dos alunos educação e respeito aos colegas. Nunca vi ela tão braba” (diário de campo, 05/08). Raros foram os momentos em que vi, na sala de aula da 5ª B de Patrícia, estabelecido o sacrossanto silêncio escolar. Normalmente barulho e silêncio alternavam-se, os silêncios sempre mais exíguos e escassos do que o barulho. Patrícia habitualmente falava, explicava, enfim, dava aula, por entre conversas e risos. Tranqüila e serenamente. Isso não a perturbava, e também não impedia que a turma a acompanhasse – mesmo os que conversavam estavam ligados na aula.

Quando os alunos estavam trabalhando nas tarefas determinadas pela professora, isso era feito também entre conversas e movimento. A intervenção de Patrícia em busca de silêncio dava-se quando o ruído atingia níveis alarmantes, mas havia um ruído constante considerado, digamos, “normal”. Anotei: “como ela não se atordoar é um mistério e uma lição para mim – eu, no lugar dela, já teria surtado 20 vezes e provavelmente prejudicado para sempre minha relação com a turma” (diário de campo, 08/07).

Penso que essa capacidade de Patrícia de dar sua aula, desenvolver seu trabalho, dando a seu grupo espaço para expressar-se, pela voz e pelo corpo, do modo que lhes é natural, embora não seja natural à escola, seja fortemente definidora dos bons resultados que vi em relação à língua inglesa naquela turma de alunos iniciantes. É nesse traço que, para mim, Patrícia rompe com a competência pedagógica tradicional – por dar aulas prescindindo do silêncio, e por mostrar para pessoas como eu que isso é possível e funciona. É isso também que, para mim, vai dar à sala de aula de Patrícia uma característica que por mais de uma vez me emocionou – a de ser uma sala de aula alegre. Conto aqui uma cena que meu diário de campo registrou: era época de Copa do Mundo, e a última atividade da aula foi um presente para a turma: o hino da Copa. Depois de ler linha a linha da letra em inglês, com os alunos repetindo, explora a letra, trabalha com os significados, aponta nela o espírito de luta da África do Sul na luta contra o *apartheid*. Então toca a música e os alunos vão cantando, meio timidamente. Toca de novo, pede aos alunos que cantem, que não tenham vergonha. Eles se encorajam mais, cantam mais forte, instala-se uma certa farra: levantam-se, dançam, agitam os braços. Quando diminuem o ritmo ou param, é Patrícia que, cantando, levanta e balança seus braços, chamando-os a voltar. Anoto: “é uma festa. Ela se diverte, e eu me emociono com a possibilidade da alegria nesta sala de aula” (diário de campo, 24/06).

Minha última ida à sala da 5ª B foi para a aplicação do questionário aos alunos. Vinte e seis alunos responderam as questões propostas, que permitiam múltiplas respostas.

Em relação ao modo como viam a escola, vinte e um (21) responderam que é “um lugar onde aprendem coisas/conteúdos que consideram importantes à sua formação”, e vinte (20) disseram que é “um lugar para estar com os amigos”. As

próximas duas alternativas mais marcadas, ambas por quinze (15) alunos, foram “um lugar a que você gosta de ir” e “um lugar para trocar experiências”.

Quanto a aquilo para o que consideram que estão sendo preparados nas aulas de inglês, as respostas mais marcadas foram:

- poder cantar/compreender as músicas de cantores/bandas que você gosta de ouvir (21)
- ler em inglês (19)
- comunicar-se em inglês (17)
- entrar em contato com outras culturas do mundo (16)

Na questão que buscava perceber como os alunos viam sua professora de inglês, as alternativas que estes mais marcaram foram:

- dá aulas interessantes (14)
- consegue relacionar o conteúdo com fatos da realidade, facilitando a aprendizagem (13)
- tenta dar aulas diferentes para motivar os alunos (12)
- desperta o seu interesse para aprender inglês (10)
- faz avaliações difíceis (14)
- faz avaliações fáceis (11)
- faz avaliações exigentes (12)

Quanto à questão que perguntava se estavam aprendendo com as aulas de inglês, vinte e dois (22) alunos responderam *sim*; três (3) responderam *mais ou menos*; um (1) aluno respondeu *não*. Finalmente, perguntados se gostavam das aulas, catorze (14) disseram *sim*, três (3) responderam *mais ou menos* e nove (9) responderam *não*.

Um tema que atravessa de modo geral os olhares aqui trazidos sobre Patrícia – o da professora que a indicou; o dela própria; o de seus alunos; e o meu – tem a ver com o aprender e tem a ver com o esforço para aprender.

O desejo que ela expressou ter, desde menina, de vir a ser professora, nem por ser desejo dispensou o trabalho árduo. Sua formação inicial não trilhou um caminho fácil e exigiu-lhe esforço constante. Nos seus primeiros anos de docência foram muitas as dificuldades enfrentadas, e de diversas ordens. Foi longo o caminho trilhado até sentir que havia atingido um patamar de confiança, de segurança e de auto-estima no seu desempenho profissional. Suas perspectivas para o futuro

continuam envolvendo o desejo por novas aprendizagens, e para isso novos esforços lhe serão requeridos.

A colega que a indicou indicou-a por sua preocupação com a aprendizagem de seus alunos e por realizar um trabalho que valoriza os conteúdos, e que exige de seus alunos um trabalho sobre esses conteúdos, já que, segundo o olhar dessa professora, Patrícia não “facilita os conteúdos” – o que não significa que não busque maneiras de facilitar aos alunos o acesso a aqueles.

Os alunos, por sua vez, nas respostas dadas ao questionário, manifestaram em proporção muito significativa que aprendem com as aulas de Patrícia – 22 em 26, sendo que três disseram que aprendem alguma coisa (aprendem mais ou menos) e apenas um disse não aprender. Considero muito significativo, também, o número expressivo de alunos que respondeu *não* gostar das aulas: nove responderam que não gostam (e três disseram que gostam mais ou menos), contra catorze que manifestaram gostar. Ou seja, se na questão *aprender* houve quase unanimidade, na questão *gostar* das aulas a turma praticamente cindiu-se ao meio.

No entanto, não foi isso o que o meu olhar percebeu. Nos sete encontros em que estive com a 5ª B de Patrícia, vi aulas alegres, com alunos entusiasmados; foram aulas com muito movimento e ruído – ninguém sentadinho todo o tempo, ninguém quietinho todo o tempo; de modo geral havia componentes ou momentos lúdicos nas aulas. O que os dados obtidos através do questionário aos alunos apontaram a respeito do gostar/não gostar das aulas foi, portanto, para mim, surpreendente. Não consegui perceber, nos 70 minutos de cada um daqueles sete encontros, que os alunos *não gostassem* de estar ali. Todos trabalhavam e, segundo o que pude captar, com ótimos resultados – o que referenda o que os alunos responderam a respeito de sua aprendizagem. Mas vi alunos mobilizados para o trabalho e que trabalhavam rindo e brincando. Avanço a hipótese de que o índice significativo de respostas *não gostar* refira-se menos às aulas em si, nos seus 70 minutos corridos, do que ao fato de que eram aulas nas quais *precisavam trabalhar*.

Bernard Charlot vem reiterando, em seus livros, artigos e entrevistas (2000, 2005, 2008, 2011), que suas pesquisas e de sua equipe apontam (entre muitas e importantes questões estou pinçando a que especificamente me interessa abordar aqui) para o fato de que em torno de 80% dos alunos não vão à escola para aprender – vão para conseguir uma nota que lhe permita passar de ano. A lógica do

aluno é a da aprovação, e não a do trabalho intelectual que leva à aprendizagem. Ou, como diz o autor:

enquanto o sucesso escolar requer uma mobilização intelectual do aluno, este vive a escola cada vez mais na lógica da nota e da concorrência e cada vez menos na da atividade intelectual. Não vai à escola para aprender, mas para tirar boas notas e passar de ano, sejam quais forem os meios utilizados, às vezes, com o respaldo dos pais. As minhas pesquisas sobre a relação com a escola e com o saber evidenciaram uma crescente defasagem entre nota esperada e mobilização intelectual do aluno. Para este, quem é ativo no ato de ensino/aprendizagem é, antes de tudo, o professor. (CHARLOT, 2008, p. 23)

Entretanto, o aprender demanda uma atividade intelectual do aluno, e isto significa esforço. O trabalho do aluno na escola anda, poderia dizer, na direção inversa da lógica sob a qual o aluno vê sua função na escola. Seguindo a ideia de Charlot poderia dizer, ainda, que o aluno *não gosta* de ter que trabalhar para aprender. O grande desafio dos professores, e da escola, é ensinar de um modo em que os alunos vejam sentido – pois sem sentido não há esforço intelectual, não há mobilização intelectual do aluno para o aprender. Charlot (2005) vai identificar o aspecto do prazer como decorrente do problema do sentido. Para ele, prazer não é contraditório a esforço – mas é contraditório a falta de sentido. A mim parece que os alunos de Patrícia estão se movimentando nessa encruzilhada do sentido-esforço-prazer. Penso que eles vêm sentido nas aulas, nas atividades, no trabalho proposto – e considero que a professora busca que suas aulas façam sentido. Se não vissem sentido, não trabalhariam de bom grado como os vi trabalhar (bom grado que não elimina, em nenhum momento, o fato de que seu trabalho lhes demanda esforço), e não apresentariam os resultados que vi apresentarem – particularmente os resultados de uso espontâneo da língua. Avento a ideia de que os alunos de Patrícia que manifestam *não gostar* das aulas (mas é bom lembrar que catorze disseram que gostam – e três disseram que gostam mais ou menos), mas que ainda assim trabalham e aprendem – estão ainda por associar ao trabalho, que os leva a resultados de aprendizagem, o gosto. Por enquanto, parece que estão investindo suas energias e concentrando seu esforço na inversão da lógica que os norteia como alunos – a lógica do não-trabalho, se aceitarmos o pensamento de Charlot. Todos trabalham. Todos aprendem. Nem todos gostam. Mas é possível supor que mais alunos passem a gostar, na medida em que forem sendo recompensados com os bons resultados do seu esforço.

Sugeri acima que o tema do aprender é um tema que marca a trajetória de Patrícia na docência. Quero reforçar e desenvolver este ponto através de um viés em tudo conectado com o anterior e que, a meu ver, é a marca da prática de Patrícia. Refiro-me ao fato de seu ensino ser centrado em conteúdos sistematizados de língua. Os conteúdos disciplinares não são, de modo geral, os únicos conteúdos trabalhados por um professor de qualquer disciplina com seus alunos. Na contemporaneidade, particularmente, os currículos escolares abrem-se para uma série de conhecimentos reputados valiosos pela escola e que, de modo mais explícito ou menos, integram os currículos como conteúdos de ensino. Assim, por exemplo, valores de cidadania são conteúdos de ensino; o desenvolvimento do pensamento lógico é conteúdo de ensino; o estímulo à criatividade é conteúdo de ensino; atitudes de abertura à diferença e de combate ao preconceito são conteúdos de ensino. Este tipo de conteúdo perpassa todas as disciplinas, embora sejam vistos como mais próprios de umas do que de outras. Cada disciplina, no entanto, vai lidar com o ensino do seu conteúdo específico que é, de modo geral, o conjunto de conceitos e relações que as constituem. Sucedem que o currículo é um artefato estratificado, e as disciplinas que o integram possuem posições hierarquicamente diferentes. Assim, não seria admissível que um professor de matemática não centrasse suas aulas em conteúdos da matemática; nem que esses conteúdos se repetissem de um ano escolar a outro, sem sair do mesmo lugar. No entanto, entre algumas disciplinas consideradas de menor prestígio na hierarquia dos currículos escolares, a obediência a um trabalho sistematizado com conteúdos é muito menos rígida. É o caso do inglês e das demais línguas estrangeiras, entre outras disciplinas. De modo geral os planos de curso são mais flexíveis e os professores têm mais liberdade para alterá-los ou cumpri-los parcialmente. Os professores podem divisar diferentes estratégias para aproximar seus alunos da língua inglesa, e nem sempre a estratégia pensada e executada será o trabalho sistemático com conteúdos. Isto é menos comum no ensino médio, em que a perspectiva próxima do vestibular orienta os currículos de qualquer disciplina. É bastante mais comum no ensino fundamental, em que o trabalho com a língua pode ser organizado em torno de brincadeiras, em torno de música, por exemplo, com os conteúdos de língua aparecendo mais ou menos, muitas vezes de modo episódico, esporádico e assistemático.

Marca o trabalho de Patrícia o fato de ser centrado nos conteúdos de língua. Mas penso que isso não basta, e não é tudo. Professores podem descarregar conteúdos sobre seus alunos sem que aqueles façam sentido para estes. Trabalhar com conteúdos, por si só, não significa nada. A prática de Patrícia obtém resultados que me parecem muito interessantes, porque pude observar em suas aulas a língua em uso pelos alunos; pude observá-los trabalhando com apropriação dos conteúdos; pude vê-los avançando ao longo de sete semanas; e pude vê-los fazer isso sem se queixar, com o que me pareceu bastante entusiasmo, e sem rechaçar a língua ou a professora – fato comum nas aulas de inglês. Patrícia *ensina* conteúdos e seus alunos *aprendem* conteúdos. Sua organização de aula, a seleção que faz de itens de língua que sejam significativos para as crianças, suas explicações claras e minuciosas, sua falta de pressa na entrega dos conteúdos e nas variadas situações de prática oferecidas aos alunos parecem ser decisivos para que essa aprendizagem se dê. Patrícia parece ser uma professora que possui aquele tipo de conhecimento que Lee Shulman chama de *conhecimento pedagógico do conteúdo*:

[...] as mais úteis formas de representação daquelas ideias, as mais poderosas analogias, ilustrações, exemplos, explicações e demonstrações – em uma palavra, os modos de representar e formular o conteúdo que o tornam compreensível a outros. (SHULMAN, 2004, p. 203)

Na relação de Patrícia com a língua inglesa, chama minha atenção o fato de ela referir-se a esta, em diversos momentos da entrevista, como “a língua estrangeira”. Não quero forçar uma interpretação, mas entendo que repetições não são casuais – e assim como o uso repetido que Aline deu à palavra *natural* me pareceu significativo para compreender e retratar a pessoa e a professora que ela é e para estabelecer nexos entre este traço seu (entre outros) e sua prática, penso que a reiteração da referência à língua que ensina como *língua estrangeira* também nos diz algo sobre Patrícia que podemos, talvez, ver repercutir na prática desta.

Nos fragmentos das falas de Patrícia na entrevista aqui transcritos, contei dezenove vezes em que ela usou a palavra *inglês* – e sete vezes em que usou *língua estrangeira* com o sentido restrito a língua inglesa, diferente de outras quatro vezes em que usou *língua estrangeira* significando *língua estrangeira* mesmo – a inglesa, ou outra. Tornou-se impossível para mim não buscar compreender isso que, repito, não me parece casual: por que em mais de um quarto das vezes em que se

referiu à língua com a qual trabalha, teria Patrícia enfatizado seu caráter de *estrangeira*?

Se penso no campo semântico – o campo onde se insere a palavra em questão junta com outras que têm o mesmo significado – de *estrangeiro*, ocorrem-me, entre outras várias possibilidades, palavras que remetem a estranhamento, a distância, a alienação – no sentido filosófico da palavra, com a ideia de Outro, de diferente, de não pertencimento. Fico pensando que a relação de Patrícia com a língua, especialmente no que diz respeito à sua aprendizagem do inglês durante a formação, e logo após formada, no início da vida profissional, não foi uma relação que fluiu “naturalmente” (como Aline definiu a sua). O inglês, objeto estranho, estrangeiro, *alien*, exigiu-lhe muito esforço e muito estudo até que se lhe tornasse familiar. Apesar do seu gosto pela língua, manifesto desde menina, arrisco dizer que o inglês tornou-se logo para ela um conteúdo a ser domado, vencido, conquistado. Sua prática, ou melhor, o foco do seu ensino, centrado nos conteúdos, possivelmente reflita o modo como ela própria aprendeu a língua inglesa, modo que ela transfere para o ensino de seus alunos.

Encontramos na prática de Patrícia outros elementos que sobressaíram na análise do que ela relatou na entrevista sobre momentos ou aspectos de sua trajetória. Por exemplo, podemos identificar características reveladas por Patrícia – como seriedade profissional, competência, exigência, tudo isso perpassado pela afetividade com que se relaciona com seus alunos – com características que ela destacou sobre suas professoras ao longo de sua vida escolar e universitária. Outro exemplo: Patrícia investe no afeto e na abertura ao mundo e às demandas de seus alunos como elementos fundamentais para gerar neles o gosto e o interesse pela língua e pelas aulas; pelo que conta na entrevista, essa disposição se constituiu nela em grande medida a partir de suas memórias da professora que teve na 1ª série e que era exatamente o oposto disso, a ponto de ela questionar como teria conseguido aprender a ler e escrever com uma professora tão braba, tão fechada, de quem tinha medo. Parece que os exemplos de docência que teve – positivos e negativo – foram fortemente constituidores da professora que Patrícia é.

Um outro aspecto que se destaca na prática desta professora, e que já ressaltai, é o aspecto que chamei de *sistema de trocas* estabelecido entre ela e seus alunos: eles “puxam” por ela, com sua curiosidade que os leva a querer saber coisas da língua que surgem nos jogos que jogam e nas músicas que ouvem; ela os acolhe

com seus interesses e curiosidade, e “puxa” por eles questionando-os, fazendo-os pensar, ensinando-lhes novos elementos da língua. Trocas e acolhida foram componentes importante na trajetória de Patrícia ao longo de sua formação e no início da sua docência – de maneira diferente do que a que estabelece com seus alunos, pois as relações eram outras; no entanto, os elementos eram os mesmos. Patrícia conseguiu superar as dificuldades que as aulas de inglês no curso de Letras lhe apresentaram através de trocas solidárias com colegas; conseguiu fortalecer-se e ganhar confiança frente as dificuldades iniciais de sua prática como professora, tanto no curso de idiomas (seu primeiro espaço profissional) quanto no seu ingresso na escola pública, através das trocas e do trabalho cooperativo com seus colegas professores; e viu-se acolhida e respeitada pela direção de sua escola e pela Secretaria de Educação do município naquele que foi talvez o momento mais difícil de sua vida. Todas essas foram situações de crise em que troca, cooperação, acolhimento, afeto e respeito foram decisivos para ela – e por isso, talvez, estejam presentes na professora que ela é e na sua prática.

O último aspecto que quero trazer neste fechamento, do qual também já falei, é o da relação de Patrícia com o barulho alegre que marca suas aulas. O que vi não era um barulho descontrolado de alunos “indisciplinados”. Era um movimento constante, uma algaravia de vozes que brincavam, riam, cochichavam em meio ao trabalho. Quando Patrícia, no início da sua carreira na escola pública, pediu aos seus alunos “façam barulho!”, para com isso preencher o silêncio do filho que perdera, talvez tenha conseguido atingir um diferencial em relação à maioria dos professores e algo que é muito característico da sua prática em sala de aula – ela ensina com barulho e seus alunos aprendem com barulho. Apesar de sua tranquilidade, de sua serenidade, suas aulas têm a marca da alegria e da festa – algo que, como já disse, é muito “estrangeiro” à escola.

Patrícia é vista pela colega que a indicou como uma professora que tem sucesso na sua prática por ser atenta e interessada em seus alunos, por trabalhar com os conteúdos de forma exigente e por ser comprometida com a aprendizagem daqueles. Neste apanhado que faço das características de Patrícia e das marcas de sua prática, parece-me que todos estes elementos estão contemplados. Parece-me também que agrego outros que percebo como singulares desta professora e que garantem qualidade ao seu ensino.

7 Amélia: a professora-dançarina, que se equilibra entre o tradicional e a ruptura

“eu me vejo como alguém errante ainda...”

Amélia foi indicada por uma colega de sua escola que, na época, exercia o cargo de diretora do turno da manhã. Transcrevo na íntegra o texto de indicação:

Eu indico a professora Amélia como uma professora de sucesso na sua prática pedagógica.

Acredito que o trabalho desenvolvido pela professora é criativo e, acima de tudo, feito com muita competência, conhecimento e prazer.

A importância de gostar do que faz, para mim, é essencial. Valorizar o seu trabalho, apesar das dificuldades, é o que diferencia o bom professor e garante o sucesso do seu aluno – objetivo maior das práticas pedagógicas.

Portanto, o professor tem que gostar do que faz e de como o faz, esta é a diferença entre ser professor e ter um emprego.

J M R B

Professora há 12 anos

A professora autora da indicação faz referência ao trabalho da professora – sua prática – que descreve como *criativo* e desempenhado com *competência, conhecimento e prazer* – elementos estes intensificados pela partícula *muito*.

Apesar de serem professoras na mesma escola, a indicação é justificada com o uso do verbo *acredito* (com o sentido de “na minha opinião”) e não de verbos como *vejo, constato, verifico*. No entanto, no todo do texto, não se percebe hesitação da professora que indica em relação à indicação feita. O encerramento do texto, inclusive, em que a professora assina e sob seu nome escreve seu cargo e o tempo de exercício da profissão, parecem indicar que ela deseja, a partir desses elementos, garantir legitimidade à sua avaliação e indicação.

Ainda que tenha relacionado vários elementos para sustentar a indicação feita, percebe-se que a professora priorizou/destacou o elemento do *prazer/gosto*: foi através desse aspecto que a professora seguiu desenvolvendo seu texto, ao destacá-lo para expressar sua visão do que é um bom professor, chamando atenção

para este como um traço distintivo do bom professor. Interessante perceber que a autora da indicação estabelece uma relação entre *gostar do que se faz e valorizar o trabalho desempenhado* (permite que se leia que, para ela, quem gosta do que faz valoriza seu trabalho). Perceba-se também, nesse ponto, a manifestação da restrição *apesar das dificuldades*: entende-se que, para ela, que reconhece as difíceis condições objetivas sob as quais se realiza a docência, só será bom o professor que, a despeito destas, desempenhar sua tarefa com gosto, comprometimento e profissionalismo. No último parágrafo, concluindo seu texto, a professora reforça ainda com mais ênfase (*o professor tem que*) a centralidade que tem para si o gostar do que faz para a constituição do sujeito professor – quem não gosta do que faz não merece o título de professor – é alguém que apenas tem um emprego.

Finalmente, registre-se a relação de causa-consequência estabelecida entre dar valor ao próprio trabalho (gostando do que faz, desempenhando-o com prazer) e o sucesso do aluno, bem como a identificação do sucesso do aluno com o objetivo maior das práticas pedagógicas.

A entrevista de Amélia foi realizada em duas etapas: a primeira em 18 de maio e a segunda em 15 de agosto de 2010, ambas na escola onde a professora trabalha.

Amélia é professora há cerca de 20 anos na rede pública, tendo trabalhado em diferentes escolas e em diferentes cidades. Na escola onde a entrevistei e observei, em 2010, estava há um ano, atuando como professora de língua inglesa bem como de língua portuguesa e literatura. A escola em questão é uma escola da rede estadual, localizada na zona mais central da cidade. É uma escola pequena, exclusivamente de ensino médio, com aulas nos três turnos.

Amélia é uruguaia de nascimento, filha de pai uruguaio e mãe brasileira. Nasceu em Rivera, na fronteira com o Brasil, e viveu em Santana do Livramento, até vir cursar Letras em Pelotas. Seu pai era funcionário público, sua mãe professora na rede pública, graduada em pedagogia. Esse fato, contudo, não influenciou diretamente sua escolha da docência como profissão. Sua opção de vida, na infância e adolescência, era ser bailarina. Cursou dez anos de ballet clássico e mais seis anos de ballet espanhol – dança flamenca. No entanto, a dança não era vista por seus pais como uma profissão viável. Amélia conta como sua mãe lidou com a questão:

Ela sempre dizia assim: - “Bailarina, tu podes ser bailarina”. Chegou a me levar no Guaíra, eu cheguei a ir, era manhã, tarde e noite praticamente de ensaios no teatro, o que inviabilizaria uma vida acadêmica em conjunto, uma vida de estudante, e nem cursinho. E a minha mãe dizia que eu ia morrer de fome. No Brasil, lamentavelmente, a arte não era vista com bons olhos. Então aquelas situações foram me atemorizando, e ela foi colocando que além de não dar futuro e que o que eu teria de herança, o que ela me deixaria de herança, seria o estudo, e que depois que eu obtivesse um diploma, fosse da área que fosse, aí sim eu seria livre pra fazer o que eu quisesse.

Junto com a dança, Amélia estudava inglês. Seu relato nos deixa ver que, diferentemente daquela, aproximou-se do inglês por necessidade, e não por um particular interesse pela língua. De fato, ingressou em um curso de inglês em Rivera quando cursava a 6ª série escolar, devido a dificuldades que encontrava, então, nessa disciplina. Além disso, conta que também influenciou sua entrada no curso o status de que gozava o inglês como língua hegemônica:

[...] também porque ele [o inglês] era apontado como uma ferramenta do futuro, quem soubesse inglês, já nessa sociedade que se preparava para o saber é poder, saber um outro idioma, saber inglês, era um poder. Um poder ter acesso ao mundo, que era a língua universal. Até se falava, o inglês é universal, o inglês se usa em todas as situações, então naquele momento foram essas as motivações.

Foi nessa situação que viu constituir-se seu interesse pela língua inglesa, em contraste com sua experiência com o inglês na escola – onde avalia que não aprendia. “Na escola, da forma como era vista, era mais uma matéria para estudar”, conta. O curso de idiomas, contudo, tinha uma abordagem que enfocava aspectos da história, da geografia, da cultura da Inglaterra e dos Estados Unidos, investia em construir habilidades de produção na língua – mais voltado para a escrita do que para a oralidade – e tinha na gramática um foco importante. Esse contexto despertou em Amélia o fascínio pela língua, e logo ela passou a construir pontes entre a língua inglesa e seu interesse pela música, pela dança, pelo cinema:

[...] as aulas em si, na escola, eram muito entediantes, não sentia prazer nenhum, até pela carga horária; também a gente era criado, até hoje, com essa mentalidade de que o importante era português e matemática, o resto era materiazinha. Agora, diferentemente, num curso de idiomas, parece que ali se vivenciava mais, e eu pude fazer esse paralelo porque eu vivenciava isso, ali que eu percebi que haviam situações de fala, concretas, que se eu estivesse na Inglaterra eu iria saber até sobre um problema mecânico, que a gente estudava situações de conversação, de práticas, de estudo da cultura. E naquela época eu via de uma forma ingênua, eu via de uma forma fascinante. Me fascinava. Tanto é que eu era adjetivada pelas minhas irmãs: “ah, tu és uma americanófila!” Aquele imperialismo todo, os Estados Unidos eram a minha bandeira. Sonhava com musicais, como eu te digo, e

a dançar. Assistia a todos os musicais, mesmo os filmes que não eram da minha época, preto e branco, aquele era o meu universo.

Amélia considera que sua dupla nacionalidade, brasileira e uruguaia, e seu bilinguismo, pois transitava naturalmente entre o português e o espanhol, providenciaram um contexto favorável à aprendizagem de uma nova língua estrangeira – assim que, com uma abordagem que despertou sua curiosidade por uma língua e por culturas novas, viu crescer seu conhecimento da língua inglesa e seu interesse por esta. Quando se aproximou, em torno dos quinze anos, de concluir o ensino médio – cursava magistério - e teve que pensar sobre que curso universitário buscar, não sabia o que escolher. Naquele momento a língua inglesa era para ela um objeto não só de interesse, como de fascínio – mas não passava pela sua cabeça que seu gosto pudesse virar profissão: a língua a transportava para o universo do cinema com seu glamour, especialmente os musicais, estabelecendo, parece, uma espécie de ponte até o objeto mesmo do seu amor, que era a dança. Foi naquele momento de conclusão do magistério, então, sem uma definição sobre o que faria a seguir, que se submeteu a um teste vocacional:

[...] eu tenho dupla nacionalidade, posso assim dizer, eu sou nascida no Uruguai, em Rivera, registrada nos dois países e freqüento, transito entre as duas línguas, digamos assim, eu sou falante também da língua espanhola. E como é comum na nossa cidade, eu fiz o meu curso de inglês, de língua inglesa, em Rivera, então é engraçado porque eu aprendi o inglês em espanhol, numa outra língua estrangeira, o que era diferente e eu acho que isso até me aproximou mais, me deixou mais em contato com a língua inglesa. [...] com quinze, dezesseis anos, já concluindo [o ensino médio], eu não tinha nem maturidade e eu só tinha um interesse, era o que a minha mãe percebia, pela língua inglesa, então eu fazia longas cartas em inglês, mandava pra minha mãe que não sabia o que estava escrito ali e eu tinha que ler e explicar, e fui fazer um teste vocacional e dentre as habilidades apareceu a faculdade de letras. Não foi uma coisa pensada desde o início, era dentro do caminho das artes [...].

Conta ela: “No teste vocacional apontava aptidão e interesse, na verdade não era o meu interesse, mas no curso eu revelei uma certa aptidão, um prazer naquele trabalho que eu vinha realizando”. Quem lhe fez ver a possibilidade da carreira, como contou na fala anterior, foi sua mãe. A internalização da docência como profissão, no entanto, veio depois:

[...] Não foi uma coisa pensada desde o início, era dentro do caminho das artes e aí a faculdade de Letras foi, digamos assim, o divisor de águas da minha mudança, até porque aí eu comecei a encarar a docência como profissão de fato, não exclusivamente a língua inglesa.

A narrativa de Amélia sobre si nos mostra que a língua inglesa entrou na sua vida como obrigação necessária: porque tinha dificuldades com o inglês na escola, foi estudar inglês em um curso de idiomas. O objeto do seu amor era a dança – na dança estavam o prazer e a atração. Inicialmente, portanto, na sua infância e começo da adolescência, estabeleceu relações bem distintas com uma e com outra. Parece, assim, que o inglês entrou na sua vida na contramão: na contramão da dança, objeto do seu amor; na contramão da própria língua, já que, habitando a fronteira, bilíngue, falando o espanhol – língua de seu pai – em casa, ao lado do português – língua da mãe, não compreendia por que a língua inglesa recebia tanta proeminência. Assim como foi estudando Letras que se interessou e depois se apaixonou pela docência, foi aprendendo inglês, um pouco antes, que se interessou e se apaixonou pela língua.

De suas falas, pode-se inferir também o peso do papel materno nas decisões referentes aos rumos de sua vida. A figura da mãe é sempre referida nos momentos de tomada de decisão na vida da menina e da adolescente Amélia – para definir que a dança não era uma carreira, que como bailarina ela “ia morrer de fome”; para apontar o caminho da universidade com vistas a ter um diploma “fosse da área que fosse” – a partir do que, então, ela poderia “ser livre para fazer o que quisesse”; e, ainda, para fazer-lhe ver, ao final do ensino médio, como apontado acima, algo que aparentemente Amélia não percebia: que “só tinha um interesse, a língua inglesa”, encaminhando-a assim para estudar a língua na faculdade de Letras. Amélia chega a dizer que o ingresso em Letras foi-lhe de certa forma imposto: “eu entrei no curso de letras acreditando e desacreditando, um pouco por imposição familiar, porque a minha mãe como era professora e funcionária pública e o meu pai também, no Uruguai ele era funcionário público.”.

Amélia ingressa, então, na faculdade de Letras, no ano de 1985, após ter cursado 6 anos de língua inglesa – ou seja, possuía já conhecimentos significativos da língua. Comenta ela que, não obstante, teve bastante impacto com a língua no início do curso, visto que havia feito um curso de inglês de orientação britânica, e na faculdade seu professor do primeiro ano, que fizera seu doutoramento nos Estados Unidos, falava um inglês norte-americano. A isso ela acrescenta que, no início do curso, transferia para a pronúncia da língua inglesa o acento que trazia do espanhol. Assim, o início do curso não foi de todo fácil para ela, que era muito jovem – tinha 16 anos e saíra do contexto familiar, mudara de cidade e ingressara na universidade,

tudo ao mesmo tempo, e se via sem muita desenvoltura para a comunicação oral em língua inglesa (pois o curso de idiomas que fizera dava mais ênfase à escrita), em uma sala de aula bastante exigente:

[...] essas cartas que eu fazia, até o terceiro ano do ensino médio [...] eu tinha uma necessidade de escrever muito grande e de me comunicar, mas infelizmente nesse curso de idiomas que eu frequentava a gramática era muito bem trabalhada, os textos eram também trabalhados, mas a oralidade deixava a desejar, ou eu como era muito tímida, muito... [...] Então parece que eu extravasava escrevendo e eu via que ali eu começava a passar pela língua, mas eu queria mais, eu queria falar, porque eu queria poder fazer um filme em inglês, queria poder ir aos Estados Unidos e ir à Inglaterra e participar, e aquilo não me satisfazia. E eu tinha aquela satisfação, quando eu falava em voz alta em casa. Quando eu cheguei na universidade, que aí sim, inclusive era a mesma carga horária a de português e a de inglês, eram oito períodos semanais e o professor entrou falando inglês e saiu falando inglês e não havia outra forma de comunicação, ou então era maturidade, e estavam todas aquelas regras já internalizadas, porque eu acredito que eu não posso desprezar esse ensino anterior que eu achava que não era bom, que era só de regrinhas; porque aquilo me deu uma fluência em sala de aula que eu conseguia corresponder. Até pra que tu sintas, assim, como foi difícil pra alguns, nós de vinte e cinco que entramos naquela primeira turma, no segundo semestre havia quinze, no terceiro oito e terminamos quatro. Tudo pelo inglês.

Durante o curso, Amélia foi-se aproximando cada vez mais da área de inglês, e passou a ter, ainda como estudante, algumas experiências iniciais com o ensino:

Então eu me senti muito bem acolhida, até pela cidade, pelo grupo, fui trabalhar, eu queria olhar a prática, eu queria ver se eu podia ser professora e me entender, porque para mim era uma metalinguagem. Como os professores eram todos doutores, estavam em um patamar de excelência, eu sentia muita dificuldade, pela minha imaturidade e pela minha idade, em relação a algumas disciplinas, e o inglês era, como eu te digo assim, o divisor, a diferença, aquilo que fazia a diferença, aquilo em que eu me saía bem, ou no inglês ou o espanhol, aí eu percebi que a minha relação era com a língua, com as línguas estrangeira. [Houve um] momento em que eu fiquei na monitoria de língua portuguesa para alunos de fala hispânica, do espanhol, eram chilenos, paraguaios, que faziam os cursos de Medicina, Odonto, e que no português instrumental eram insuficientes, então um professor da Universidade me pediu pra fazer um trabalho de monitoria, fazer essa intermediação. E daí nessas situações assim, trabalhar no município – como contratada, porque eu não tinha idade perante a lei, eu ainda não tinha dezoito anos – concomitante à Universidade, e aquela oralidade, aquela sensação de que [os alunos] estavam estudando mesmo, vendo as minhas potencialidades, e mais a monitoria, me fizeram perceber que a dança, aquela coisa meio Broadway, meio Hollywood, não era por aí, o que eu gostava mesmo era da possibilidade da interação, da intermediação. Nunca achei que a gente ensina alguma coisa a alguém, eu ainda acredito que a aprendizagem é uma construção, eu tava construindo a mim e vendo que ao mesmo tempo eu tava possibilitando que elas se construíssem com a aprendizagem.

Este relato de Amélia mostra como se foi consolidando, durante a formação, sua relação com a língua inglesa, e como foi-se constituindo seu vínculo com a

docência. Sem a manifestação de um “dom” ou de um talento prévio, ingressou no curso de Letras muito jovem, imatura, sem saber bem o que queria. Foi dentro do curso que viu despertar seu interesse pelas questões da linguagem e pelo ensino de línguas. Desde cedo, no curso, quis experimentar a prática e experimentar-se nela. Nessas experiências descobriu-se potencialmente professora, amadureceu sua relação com a língua inglesa, superou o sonho juvenil com a dança influenciada pelo glamour hollywoodiano, viu surgir uma concepção de ensino e de aprendizagem que passa pela interação professor-alunos, pelo papel do professor como intermediador, pela construção de conhecimentos pelos alunos. Pode-se dizer que a professora Amélia nasceu no seu curso de formação.

Ao avaliar sua formação com o olhar de hoje, Amélia a reconhece como de excelente nível e atribui a essa qualidade o fato de ter sido primeiro lugar no concurso para professora da rede estadual, realizado logo após formada. Sobre o curso, ela conta:

A impressão que se tinha na época, no momento que se viveu, é de que a gente tava fazendo uma coisa de forma leviana, assim, sem muita seriedade, sem muito comprometimento, mas hoje, passados vinte anos, e mesmo no finalzinho, eu percebi que foi muito significativo, porque eu já tive, eu tive a oportunidade de interagir com vários outros colegas de profissão, e em nenhum momento eu senti que a minha graduação deixou a desejar, aquilo que eu achava que na época deixava a desejar, e que eu achava que era insuficiente, eu pude perceber, assim, na minha prática, eu lembro de que a satisfação maior foi ver, quando no final do curso, que aqueles seis anos que eu havia feito na escola de idiomas não foram nada perto daqueles quatro anos; em seguida que eu saí eu sonhava em inglês, e aquilo pra mim era fantástico.

Formada professora, o ingresso na vida profissional teve o efeito paradoxal de afastá-la da língua inglesa que, naquele momento, era a carreira que desejava seguir e na qual pretendia se aperfeiçoar:

[...] por incrível que pareça, eu fiz toda a vida acadêmica voltada pro inglês tendo a certeza de que eu iria continuar os estudos em inglês e depois fazer pós-graduação, e daí acabei fazendo, pressionada pela necessidade, eu fiz concurso pro Estado.

E:

[...] sempre fiz um trabalho concomitante de inglês e de língua portuguesa e até mesmo literatura e como eu sempre trabalhei no Estado, como eu havia te falado, no Estado, por mais que a gente faça concurso pra uma área específica, e o meu concurso na área 3 foi pra professora do ensino médio, de língua inglesa, eu sempre fiquei atrelada à necessidade do Estado, por entender que uma situação pública não é a minha necessidade, então eu

sempre trabalhei com as três disciplinas muito presentes, eu nunca fiquei somente no ensino de língua inglesa [...].

Na sua trajetória na docência, Amélia envolveu-se com estudos no âmbito do pedagógico, realizando cursos de especialização na área da Educação. Foi nessa oportunidade que teve seu primeiro contato com as perspectivas construtivistas, que viriam a nortear suas concepções de educação.

Os cursos de especialização que eu fiz foram abrangentes, foram [voltados para a] interdisciplinaridade, numa perspectiva construtivista, com a presença da Emilia Ferreiro, até mesmo na área da alfabetização, porque eu fui professora do curso normal. Especificamente no ensino do inglês... não foram específicos, não foram nesse sentido.

Ao mesmo tempo, envolvia-se também com as questões gerais e multifacetadas da educação escolar, assumindo cargos de gestão na escola e no sistema de educação estadual no seu município. Amélia, que já manifestara um forte sentido do público, quando entendeu que as necessidades da educação estadual vinham antes das suas próprias necessidades e do seu interesse, mostra também, na fala abaixo, que seu senso de responsabilidade e de compromisso – não só com a docência, mas com a educação enquanto sistema – construíram-se desde muito cedo:

Acredito que [por] não ter especificamente me dedicado ao estudo e ao aprofundamento da língua inglesa e sim [por] essa visão do todo, da educação compreendida como um todo e eu ter me permitido passar por várias funções: já fui supervisora, inclusive de escola do ensino médio e de séries iniciais, eu já fui orientadora, eu já fui vice-diretora, até mesmo agente financeira no Estado na parte de finanças, da aquisição de bens, e na ocasião eu era delegada adjunta, o que é hoje é coordenador adjunto [...] porque uma das coisas que o educador não pode se eximir é de assumir cargos, porque é preciso conhecer as realidades, saber por que às vezes é impossível aquele centro de línguas que eu queria lá há vinte anos atrás, a opção de o aluno entrar e fazer a escolha, porque que não podia? Por que era tão difícil se era só uma sala? Então passar por esses outros setores permite à gente conhecer ao máximo a estrutura, o que emperra. [...] então acho que um pouco esses foram os fatores que contribuíram pra que, digamos assim, eu fizesse o meu melhor, pra que eu melhorasse a minha prática, ou pelo menos pra que eu não perdesse as esperanças de que alguma coisa poderia ser feita.

Esta visão ampla e abrangente de educação que Amélia expressa pode ser vista também quando fala na interpenetração dos aspectos pedagógicos com os aspectos do conhecimento específico e na articulação que foi realizando dos conhecimentos pedagógicos adquiridos, das concepções sobre o ensinar que foi formando ao longo de sua trajetória, com o ensino da língua inglesa:

[A pós-graduação] veio a complementar e veio muito a engrandecer o meu trabalho que parecia que estava muito técnico ainda. Eu tinha a compreensão de como trabalhar a língua, a estrutura em termos de análise sintática, todo aquele conhecimento que a gente sai e que a gente não sabe como colocar em prática [...] daí eu percebi que não há diferença, se é inglês, na verdade, se é espanhol, se é francês ou se é simplesmente português a matéria, o resultado positivo se dá, os bons resultados que eu obtive foram pelo fazer pedagógico, por conhecer, conceber o fazer pedagógico, ou seja, como fazer com que se estabeleça essa interação, com que eu promova esse crescimento, essa construção, com que eu faça essa intermediação e essa interação.

E ainda:

[...] ali que eu comecei também a perceber na minha prática que é importante o aluno conhecer inglês não pra valorizar a cultura norte-americana e britânica, mas pra se apropriar da tua cultura, da nossa cultura e poder até exportar essa cultura, pra gente conseguir comunicar isso aí [...] na graduação eu já tinha ouvido isso, um dado interessante que a gente trabalhou bastante, [na pós-graduação] de como as nossas questões culturais não são trabalhadas, e os cursos que fiz na área de educação [...] mostraram uma outra visão, um outro olhar sobre o ensino da língua estrangeira.

Se olhamos para a constituição de Amélia como professora de língua inglesa – compreendendo momentos que antecederam sua formação inicial e que a encaminharam a ela; a formação inicial em si; as primeiras experiências de docência, ainda como estudante e logo após formada; sua experiência de migração e de retorno; a constituição de uma concepção de ensino e aprendizagem – tentando perceber o impacto de todo esse movimento sobre ela, tentando perceber a existência ou não de tensões produzidas por esses movimentos e deslocamentos, podemos tentar reconhecer e caracterizar alguns momentos/algumas etapas vividas por ela em seu percurso formativo.

- A migração: Amélia saiu de sua cidade, cidade pequena, de fronteira, da casa dos pais, para a cidade maior onde fez seu curso superior. Era muito jovem, e por diversas vezes sublinha sua imaturidade e seu amadurecimento durante o curso. As manifestações de Amélia durante a entrevista levam a que se infira que ela associa *imaturidade* com o *sonho da dança*, com a *fantasia da Broadway*, com o *glamour hollywoodiano*, em que se articulavam dança, cinema e língua inglesa; e *maturidade* com a *opção pela docência*, em um dado momento do curso. Amélia, ao que parece, não migrou apenas de cidade. Migrou de projeto – de um juvenil (segundo ela) que compreendia sonho, fantasia e desejo para um adulto (segundo ela) que, parece, implicava o abandono do sonho e da fantasia. Amélia não diz isto –

mas eu me pergunto: que impacto pode ter sobre uma adolescente abrir mão dos seus sonhos para dedicar-se a uma carreira “séria”? O que pode ter produzido em Amélia esse trânsito de uma mirada ingênua a uma mirada adulta? Que repercussões pode ter exercido sobre ela essa passagem do jogo, do sonho, ao trabalho? Onde foram parar o jogo, o lúdico, o sonho? Essas dimensões não são, ou não podem ser, compatíveis com a docência?

- O lugar da formação inicial e nesta o lugar da língua: aqui não me refiro exclusivamente ao lugar geográfico, mas a espaços que foram significativos e constituidores para Amélia. Amélia refere que a faculdade de Letras foi o divisor de águas para a sua mudança, que ali ela começou a encarar a docência como profissão. Seu relato nos deixa ver que ali, na cidade nova, longe da casa dos pais, ainda muito jovem, em um curso no qual entrou “acreditando e desacreditando, um pouco por imposição familiar”, um curso que não escolheu – mas que se apresentou a ela como opção quando não conseguia ainda ter uma escolha própria, como resultado de um teste vocacional e da orientação materna – viu constituir-se a decisão de ser professora. Esta decisão parece ter sido bastante influenciada pela monitoria de língua portuguesa que exerceu para estudantes de língua espanhola. Esta experiência pode ser vista como uma experiência fronteiriça entre o trabalho com a língua materna e a língua estrangeira: se Amélia era bilíngue, tendo crescido em uma casa bilíngue, seus “alunos” não o eram, e ela os ajudava a adquirir o português como língua estrangeira. Junto a esta experiência, o trabalho realizado como professora contratada de língua inglesa na rede municipal, ainda enquanto aluna de Letras. Estes foram seus dois primeiros contatos com o ensino de língua estrangeira. Amélia conta que quando ingressou no curso de Letras foi desde logo trabalhar – queria experimentar-se: “queria ver a prática, queria ver se podia ser professora”. Amélia sentiu-se bem na cidade nova e na nova vida cheia de desafios – um desses, o desafio de um curso superior exigente para uma menina ainda imatura, como ela se definia. Para enfrentar e superar com sucesso esse desafio, teve como suporte a língua inglesa – que já havia estudado e na qual, percebeu, havia consolidado conhecimentos dos quais nem suspeitava, que lhe foram úteis para que se movimentasse bem em uma trajetória acadêmica exigente na qual muitos de seus colegas fracassaram. No curso Amélia viu definir-se seu

interesse pela docência e pelo ensino do inglês. A partir dali, sempre pensou em ser professora de inglês, e sempre intencionou seguir estudos no campo da língua inglesa. Seus primeiros contatos com o ensino de língua estrangeira, durante o curso, acima referidos, parecem ter sido também o lugar onde germinaram concepções que seguiria desenvolvendo: a do ensino enquanto interação, a do professor enquanto mediador, a da aprendizagem enquanto construção.

- O retorno e o ingresso na carreira: O ingresso na carreira é um momento que naturalmente abriga tensões. Este momento, para Amélia, foi acompanhado de outros focos de desafio: a volta à cidade natal depois de anos vivendo fora de casa, longe da família, uma vida própria e independente. A entrevista não deu elementos para avaliar se esse movimento foi, para Amélia, um movimento assegurador ou um movimento que pode tê-la tolhido de alguma forma – o desafio que refiro aqui é exclusivamente o desafio do movimento em si: da mudança de lugar, do retorno ao familiar desde um lugar onde havia crescido e mudado. Saiu de casa menina, voltou mulher e profissional. Outro desafio que precisou encarar nesse momento foi o de tirar da centralidade, jogar para um papel secundário, aquela que havia elegido como carreira – a de professora de língua inglesa. Ainda que nunca tivesse se afastado por completo desta, a necessidade maior da rede estadual na qual ingressou era de professores de língua portuguesa. Vejo, aí, um novo divisor de águas: Amélia queria lecionar inglês e queria seguir estudando inglês em nível de pós-graduação. As necessidades impostas pelo trabalho levaram-na para outros lugares.

- A formação continuada – constituição de um olhar integrador/interdisciplinar sobre o ensino e de uma visão de construtivismo: o fato de, ao iniciar sua prática profissional, ter-se dedicado concomitantemente ao ensino da língua portuguesa, da literatura dessa língua, e da língua inglesa, fez com que Amélia, após formada e trabalhando, buscasse continuação de estudos em nível de especialização com um foco mais amplo sobre temas da educação e da pedagogia – ao invés de, como pretendia, dar continuidade a estudos no campo da língua inglesa. Com o sentimento de que havia saído do seu curso de licenciatura dominando conhecimentos técnicos e estruturais da língua, mas carecendo de uma mirada mais

abrangente que incluísse pensar sobre a prática, sobre o ensino, aproximou-se de discussões e estudos com foco na interdisciplinaridade, em uma perspectiva construtivista, daquilo que chamou de “fazer pedagógico”.

Parece ser uma característica de Amélia um modo de olhar para as questões da profissão de forma articulada. Amélia é uma professora que situa sua docência no ensino da língua inglesa em um contexto mais amplo de escola, de educação, de sociedade. Vê a escola de hoje como um espaço penetrado por valores do mundo globalizado – com o privilegiamento da quantidade sobre a qualidade, com a massificação do ensino, com um ensino voltado mais para a informação do que para a formação. Amélia vê na escola uma lógica que identifica como capitalista, de formar o sujeito para que ele “se dê bem na vida” – e por dar-se bem na vida compreendo que ela está se referindo a assumir a lógica do mercado. Esta opõe-se à lógica pela qual ela se pauta – a de uma formação integral do aluno, na perspectiva cidadã. Ainda que não desenvolva seu pensamento sobre isso, Amélia refere, ainda no contexto dos efeitos da sociedade contemporânea sobre a escola, uma preocupação relacionada ao tempo, que parece ter dois sentidos: um deles diz respeito ao ingresso cedo demais na escola, e a conseqüente conclusão da escola por alunos pouco maduros para o momento que os aguarda; o outro sentido tem relação com o tempo efetivo dos alunos dentro da escola – tempo demais, segundo ela, implicando que há um desperdício de vida em benefício de uma educação que é, como ela caracteriza, pouco formadora. Estas ideias de Amélia estão expressas nos excertos a seguir:

[...] eu vejo que os valores da sociedade, dessa tão decantada sociedade globalizada, eles chegaram às escolas, na ideia de quantidade que se sobrepõe à ideia de qualidade, na ideia de massificação, na ideia de tempo, tempo, tempo, tempo demais dentro das escolas [...] há uma busca muito incessante, nas escolas, principalmente, com um excesso de informação e não por trabalho de formação do cidadão e um trabalho efetivo de competência e habilidade, trabalhar as competências e habilidades dos alunos, e isso eu acho que é a razão, por exemplo, de tanto insucesso da maioria das escolas e dos cursinhos, e dessa geração um pouco perdida, terminam, se formam muito cedo no ensino médio [...] eu vejo como uma forma bastante preocupante essa questão, desse exagero, nessa busca de informação, sabendo que a informação até mesmo em épocas de internet, de mídia, ela está ali num *clíc*, agora trabalhar essa informação, saber o que se quer das pessoas, respeitar essa outra geração que vem, que é a geração da imagem, que não é a mesma da gente, isso é o que tem se perdido, um pouco pelo próprio processo da massificação - parece que alguém descobriu alguma coisa aí revolucionária e todo mundo vai atrás, nada se cria, tudo se copia, e segue, eu acho, ainda uma lógica meio perversa, até mesmo capitalista de que estudar, estudar, estudar, estudar, formar para se dar bem na vida, não teve essa preocupação com a

formação integral que era o que preconizava a lei de diretrizes e bases da educação... eu não sou saudosista, não se trata disso, muito menos reacionária, mas se perdeu muito dessa formação integral do aluno, dessa preocupação com uma construção do conhecimento, que é pessoal [...].

Nas falas acima, Amélia explicita uma visão de ensino na perspectiva da construção do conhecimento. Esta é uma concepção por ela referida várias vezes ao longo da entrevista. Nestes excertos, em dois momentos Amélia opõe a aquilo que identifica como uma formação escolar transfigurada em fornecimento de informação um outro tipo de formação – a que desejaria ver, aquela que chama de formação integral do aluno, ou de formação do cidadão. É no bojo de uma formação desse tipo que ela vê como possível a construção do conhecimento pelo aluno, considerando a sua individualidade. A história que Amélia conta a seguir sintetiza a preocupação que ela mostra com o ensino fornecido pela escola, e com o tipo de conhecimento produzido.

Eu cito sempre como exemplo uma aluna excelente em todas as disciplinas, com alto domínio, notas muito boas, foi fazer inscrição pro vestibular e chegou pra mim e perguntou assim ó, na fichinha aquela de preenchimento: *professora, o que é que ponho aqui na autenticação mecânica?* Então, cadê o conhecimento de mundo? Cadê o conhecimento da realidade? Qual é o trabalho efetivo que a gente faz pra transformar mesmo? Que habilidade se perdeu aí?

Sobre essa mesma questão, diz ainda:

[...] vejo [...] em qualquer disciplina, independente de ser no trabalho em línguas, na literatura, na própria matemática, são uma série de conteúdos desfocados, descontextualizados, sem serventia; também não se pode ter uma visão unilateral, não vamos só trabalhar aquilo que vale, não, é importante termos uma visão geral das coisas [...].

Amélia percebe o trabalho com as diversas disciplinas escolares como desfocado, descontextualizado, muitas vezes lidando com conteúdos que classifica como inúteis. Não tem, no entanto, uma concepção pragmática, instrumentalista de ensino, pois ressalva que é importante trabalhar com conteúdos que deem “uma visão geral das coisas”. Se somarmos este aspecto a outras ideias/concepções suas de educação e de ensino, já apontadas aqui, vemos ir-se formando o desenho de uma professora que mostra, em suas reflexões: uma perspectiva de ensino voltada à construção de conhecimentos pelos alunos; que defende que esses conhecimentos devem fazer sentido para os alunos; que gostaria de ver o ensino das disciplinas escolares se desenvolvendo de modo que elas dialogassem entre si e compreendessem que os conteúdos, para fazer sentido, necessitam ser remetidos a

um contexto; que entende que os alunos devem ser estimulados no desenvolvimento de competências e habilidades²¹ particulares sem perder de vista uma formação de âmbito geral e integral, e que devem ser vistos como sujeitos individuais ao mesmo tempo em que são formados para uma compreensão de seu papel cidadão em uma perspectiva coletiva e social.

Quando olha para a escola, no entanto, não é isso que Amélia vê – e o que vê (ou o que não vê) faz com que se sinta – com suas concepções para o ensino e projetos para a escola – um pouco solitária. Ao lado disso, também não vê a educação sendo tratada dignamente pelas políticas de governo, pela “grande” política, pelos políticos e candidatos a cargos eletivos de modo geral, e mesmo pela sociedade como um todo – que não permitem à educação assumir o papel de vanguarda que, para Amélia, lhe cabe, na construção de um futuro e de um mundo melhores, onde avancem as relações humanas e sociais. Isto faz com que Amélia transite entre o pessimismo – quando olha para esse quadro – e o otimismo – quando se percebe portadora de um projeto, até mesmo de uma utopia, quando percebe que está vivendo a sua escolha. Abaixo, destaco alguns fragmentos em que aparecem essas reflexões de Amélia:

A escola que aí está, eu tenho dito até para os colegas, eu tenho me sentido, hoje, no momento, um pouco solitária, embora eu tenha passado por todas essas situações que eu te coloquei eu ainda sou otimista naquilo que eu faço, naquilo que eu acredito.

[...] me parece que, aquilo que sempre se diz, que a educação está em segundo plano, que a escola tá num segundo plano, seja na plataforma política, seja na condição do país, seja no próprio confronto com a realidade, essa percepção da realidade tem me deixado, às vezes, bastante pessimista com relação a isso.

[...] não acho que seja somente na educação, eu acho que o futuro teria que mudar a ótica com que a gente vê as relações, as relações interpessoais, as relações da gente com o ambiente, efetivamente ações políticas voltadas para a educação. Por que eu digo efetivamente? Porque a gente sabe que historicamente toda a plataforma, todas as promessas, todos os projetos políticos para o país, pros estados, pros municípios, em épocas de eleições e até mesmo de conduções são voltados pra educação, é aquela velha história que tá todo mundo cansado de saber, mas na prática a gente ainda continua com o quadro e o giz, com tanta coisa acelerada e modificando, e com tanto ainda descaso com relação a isso [...]. Então parece assim, de que precisa priorizar a educação, é só talvez com alguns professores que, corajosamente, fazem educação nesse país. O restante faz de conta que faz e a própria sociedade, não é nem uma questão governamental, a própria sociedade ela desqualifica, desqualifica o trabalho quando exige quantidade e não qualidade.

²¹ Parece-me que Amélia não aborda estes termos com uma preocupação conceitual ou teórica. Por essa razão não penso que seja necessário precisar conceitualmente estes termos aqui.

[...] é contraditório, é paradoxal, eu sou uma otimista naquilo que eu me proponho a fazer, mas eu vejo a coisa com pessimismo, como se eu estivesse solitária, ou como se eu fosse errada, né, errada, errante, não sei [...].

Quando Amélia questiona a escola, insere nesta, e em sua crítica, os professores. E entre estes, vê a si mesma, parte de um coletivo atravessado por contradições e que se vê constantemente lidando quase que simultaneamente com êxitos e fracassos, na busca do difícil equilíbrio entre expectativas e resultados reais. Coerente com sua visão de aprendizagem como construção do conhecimento pelo aluno, atribui ao professor nesse processo o papel de mediador:

Eu acho que o esperado é que o professor hoje como profissional, pra mim, tem que ser esse mediador, esse facilitador da aprendizagem, que favorece a construção da aprendizagem, ele não pode ter a visão de que ele ensina. Eu até brinco com relação a isso, porque ninguém pode dormir por mim se eu tiver sono, ninguém pode comer por mim se eu tiver fome, e ninguém pode aprender por mim se eu não fizer por mim mesma, eu é que construo. Então o professor é esse facilitador desse processo, esse mediador, esse que vai lidar com essa informação que se tem em segundos, e que vai trabalhar e desenvolver habilidades, competências, sejam elas nas áreas das linguagens, das tecnologias, dos códigos. E eu me vejo como alguém errante ainda, numa caminhada, e isso talvez até por um lado é positivo porque nos deixa mais jovens e pelo fato de eu ainda sentir que eu ainda tô numa caminhada, que ainda tem muito chão pra trilhar, mas com algumas insatisfação também porque tudo isso que eu penso acerca desse profissional que tem que ser esse mediador não é muitas vezes o que acontece na prática, eu me torno apenas uma transmissora, eu transmito conhecimentos e reproduzo.

Bernard Charlot é um autor que referenda essa ideia de Amélia, de que “ninguém aprende por mim” – de que quem aprende é o aluno, e de que este não aprende se não quiser aprender. No entanto, ele é um crítico de uma certa visão que se instalou na educação brasileira, a que ele chama de *injunção construtivista* (CHARLOT, 2008), pela qual, segundo ele, o ensino para ser bom deve ser construtivista e da mesma forma o professor, para ser valorizado. Para ele o adjetivo *tradicional*, usado em oposição a *construtivista*, tornou-se praticamente um insulto. O autor vai mostrando as tensões enfrentadas por um professor a quem se exige seja construtivista em uma escola tradicional, com alunos tradicionais, de pais que demandam um ensino tradicional. Também defende que na construção do conhecimento pelo aluno, o professor tem um papel mais protagonista do que o de mero facilitador. Quando Amélia diz que o professor “não pode ter a visão de que ele ensina”, parece exemplificar isso de que fala Charlot. Este quadro, segundo ele, gera um dos conflitos e contradições com que se defrontam e precisam lidar os

professores na contemporaneidade: o de possuírem um ideal construtivista de educação, e de serem tradicionais na sua prática, nas suas salas de aula – abrindo, por vezes, “parênteses construtivistas”, na expressão de Charlot.

Ainda que não dessa forma, Amélia percebe essas contradições, quando fala do distanciamento entre a educação que deseja e a que vê, e mesmo entre a que deseja e a que faz – quando se percebe fazendo um ensino que considera transmissivo e reprodutor, ao invés de construtor do conhecimento. Ela diz: “eu me vejo como alguém errante” – e na palavra *errante* (que ela usou por mais de uma vez para falar de si), cabem pelo menos dois sentidos: o primeiro sentido é o de vagar de um lado a outro, como que à deriva, sem ter a direção do próprio movimento; o segundo sentido – o de cometer erros – não foi implicado por ela: é uma extensão que eu faço, porque as falas de Amélia me autorizam a pensar que ela sente que fracassa, que erra, quando não consegue implementar o ensino que considera “bom”. Entretanto, Amélia mostra ter essa característica de não render-se às negatividades, de investir nas possíveis positivities na análise que faz do ensino, da profissão e do seu próprio fazer. Assim, ela busca um sentido positivo nesse “sujeito errante” que ela se vê ser: o de estar em movimento, em caminhada; o de não estar parada nem acomodada; o de ter ainda possibilidades de mudar e de melhorar.

Que visão Amélia mostrou ter do ser professor, da profissão docente no Brasil hoje? Como ela vê a si mesma como professora, como profissional? Como se vê integrando uma categoria, um coletivo? Quando lhe perguntei como ela via o professor como profissional hoje, em nosso país, iniciou referindo-se a aquilo que entende que o professor *deve ser*: um mediador, um facilitador na construção do conhecimento pelos alunos. Amélia forjou-se professora apoiada em uma perspectiva construtivista da aprendizagem. Contudo, quando fala sobre isso, praticamente implica que essa construção pelo aluno dar-se-á como que por “geração espontânea”, aparentemente esvaziando o professor daquilo que o define – o ato de ensinar: “ele não pode ter a visão de que ele ensina”. A mesma questão é pontuada em diferentes momentos da entrevista.

Amélia explicita uma visão que aponta para um norte pedagógico, que é o da construção – da aprendizagem, do conhecimento, de habilidades e competências. Já creditou, em fala anterior, os bons resultados obtidos em sua prática a um fazer pedagógico que tem em mira objetivos que remetem ao campo da teoria

construtivista – crescimento, construção, interação, intermediação. Para melhor discutir e entender as particularidades da compreensão que Amélia revela do construtivismo faz-se necessário um enquadramento teórico do tema, ainda que breve e voltado para o que interessa enfocar aqui. Nem de longe há pretensão ou intenção de apresentar um panorama completo ou mesmo geral do campo.

Em primeiro lugar, cabe estabelecer aqui que, qualquer que seja a variante, a linha, o viés construtivista que se tenha em mente, a partir de suas duas expressões maiores – Piaget e Vygotsky – a construção que está em jogo é sempre a construção do conhecimento pelo homem, notadamente pela criança. O Construtivismo²² vai ser então a perspectiva teórica que fundamenta discussões e investigações sobre como os sujeitos adquirem conhecimentos novos, em uma concepção que viria para se distinguir das duas visões que disputavam primazia nesse campo: uma fundamentada no fenomenismo, ou no ambientalismo, ou no empirismo – portadoras de uma epistemologia calcada nas experiências e relações do sujeito com o mundo físico; e outra, oposta à primeira, fundamentada no *inatismo*, ou *apriorismo* – pela qual o conhecimento já está a priori instalado no sujeito, precisando apenas ser despertado ou amadurecido (BECKER, 1992). A perspectiva de que o conhecimento não está dado nem no mundo nem no sujeito, mas que é construído por este na sua relação com o mundo, atribui ao sujeito um papel ativo que nenhuma das duas concepções anteriores, embora opostas entre si, considera.

Werneck (2006) destaca que no campo da educação/da aprendizagem/da didática o termo *construtivismo* aparece em referência a um sujeito que adquire conhecimento de modo ativo, em oposição à pedagogia transmissiva tradicional:

Talvez se justifique o termo construtivismo como uma condenação ao processo impositivo de transmissão do conhecimento. Levanta a possibilidade de uma transmissão sem imposição e de uma recepção sem a característica da passividade. (WERNECK, 2006, p. 180)

²² Estou considerando a definição de Construtivismo de BECKER, 1992: “Construtivismo é, portanto, uma ideia; melhor, uma **teoria**, um modo de ser do conhecimento ou um movimento do pensamento que emerge do avanço das ciências e da filosofia dos últimos séculos. Uma teoria que nos permite interpretar o mundo em que vivemos. [...] Construtivismo não é uma prática ou um método; não é uma técnica de ensino nem uma forma de aprendizagem; não é um projeto escolar; é, sim, uma teoria que permite (re)interpretar todas essas coisas, jogando-nos para dentro do movimento da História – da Humanidade e do Universo.

A mesma autora chama atenção, contudo, para o fato de que o sujeito não vai refazer o caminho da ciência: “O uso indiscriminado do termo construtivismo pode, por vezes, passar a impressão de que nada pode ser ensinado, transmitido e de que o estudante deve “refazer” todo o conhecimento humano por si mesmo” (WERNECK, 2006, p. 181).

Se tomamos como referência a escola, resulta muito contraditória com esta uma visão de construtivismo que refuta o ensino. Para Werneck, no âmbito da escola

[...] a grande contribuição do construtivismo concentra-se na questão do método. Como fazer para que o processo da aprendizagem se faça de modo correto, ou seja, como transmitir o conhecimento de modo que o educando o compreenda, o situe adequadamente e seja capaz de utilizá-lo de modo criativo e independente? (WERNECK, 2006, p. 181)

Quando fala em *método*, aí, a autora não está endossando aquelas visões que confundem o construtivismo com um método de ensino. O que ela está dizendo é que a escola deve, a partir de um entendimento teórico da inteligência e do seu desenvolvimento, ser capaz de propor metodologias de ensino que conduzam a resultados compatíveis com o que argumenta a teoria em questão:

A discussão desloca-se então da epistemologia para a metodologia de ensino. Sobre o melhor método para levar o sujeito a apreender o objeto do modo como é universalmente considerado. Sobre como promover uma aprendizagem que não cerceie a criatividade mas a estimule e a desenvolva [...]. (WERNECK, 2006, p. 182)

Vista a questão desta forma, a figura do professor, longe de ser dispensável, adquire toda uma proeminência no ideário construtivista. O professor como o sujeito que *ensina* – que estabelece mediações entre o aluno e os novos conhecimentos. O professor, como mediador, não medeia as relações de alunos que constroem sozinhos seu conhecimento e o nada – mas, sim, as relações destes com os conhecimentos reconhecidos pelos currículos escolares como universais da humanidade. Este era o entendimento de Vygotsky, quando desenvolveu a noção da *zona de desenvolvimento proximal*. Nos processos de desenvolvimento infantil, Vygotsky (2001) identifica um nível de desenvolvimento real, onde se situa a capacidade que a criança possui de realizar tarefas por si só, de maneira independente; e um nível de desenvolvimento potencial, que se refere à capacidade da criança de realizar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes. A *distância* entre o nível de desenvolvimento real e o nível de

desenvolvimento potencial é o que denomina de *zona de desenvolvimento proximal*. É nesta zona que atua o professor:

[...] na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. (VYGOTSKY, 2001, p. 331)

Sabe-se que o Construtivismo não foi uma teoria que tivesse a escola como objeto, que pensasse a escola ou que propusesse à escola. Mas suas concepções interessavam à escola, e particularmente aos educadores brasileiros: nos anos 80, com o final da ditadura, com uma escola em crise, com os professores inquietos, com um modelo escolar que já não respondia nem a alunos nem a professores, com índices graves de evasão e repetência, com um analfabetismo alarmante, com Paulo Freire voltando ao Brasil anistiado pregando uma pedagogia amplamente libertadora, com uma forte e crescente reação ao modelo tecnicista que regia a escola – com tudo isso e não só isso acontecendo, o discurso construtivista foi extremamente bem recebido pela escola e pelos professores que queriam mudanças.

A escola se apropriou do Construtivismo e o traduziu sob a forma de *slogans* e de prescrições – coisas que o professor construtivista (que praticamente virou modelo de bom professor) deveria fazer, como por exemplo, fazer com que os alunos trabalhassem em grupos, ou valorizar o conhecimento do aluno; e que não poderia fazer, como por exemplo, usar cartilhas ou dar aulas expositivas – que adquiriram grande prestígio no campo da educação e da formação de professores. A escola se impôs o Construtivismo como discurso, ao mesmo tempo em que se mantinha tradicional na prática.

Charlot discute esta questão, entre outras, no texto *O Professor na Sociedade Contemporânea: um trabalhador da contradição* (2008). Além de instalar-se no pensamento da escola e do professor sobre a escola aquilo que o autor chama de uma *injunção construtivista* – se o professor não é “construtivista”, é mau professor, o construtivismo tornou-se mais um rótulo e menos uma concepção de conhecimento (ou uma corrente teórica que tem uma determinada concepção de conhecimento) e aproximou-se muito de um *laissez faire*: o aluno constrói seu conhecimento natural e espontaneamente. Ao professor cabe não atrapalhar esse processo e, de uma forma não muito definida, facilitá-lo. *Ensinar* praticamente

passou a ser visto como a ação de um professor com uma concepção pedagógica tradicional e, portanto, desvalorizado no discurso da escola e do professor.

Construir o conhecimento não se opõe a ensinar. Diz respeito, isto sim, a uma visão que não compreende o conhecimento como algo pronto e acabado, e a uma forma de ensinar que leva isto em conta.

É possível aqui estabelecer um paralelo com o que António Nóvoa (2011) propõe em *Cem anos depois: uma nova revolução?* – quando sugere que se revise o ideário escolanovista do início do século XX à luz das necessidades da escola na contemporaneidade, e que se repense aquelas matrizes que, base da pedagogia moderna, ainda balizam o pensamento pedagógico contemporâneo. Uma dessas matrizes foi a centralidade conferida à criança na vida familiar, social – e escolar. O que Nóvoa propõe é colocar no centro das atenções pedagógicas a cultura e as aprendizagens: a escola como organização centrada na aprendizagem. Por outro viés, mas que se pode articular com o de Nóvoa, Michael Young (2011) defende um currículo escolar centrado no conhecimento e nas disciplinas, e não mais no aluno, criticando as pedagogias centradas no aluno e na aprendizagem a partir da experiência, ainda pilares de uma ortodoxia pedagógica corrente. Um currículo que defende como *engajado*, entre outras razões porque, segundo ele, um currículo centrado nas disciplinas, nos conteúdos, gera identidade tanto para os professores quanto para os alunos – e no caso dos professores, diz ele: “As disciplinas são cruciais para o sentido que os professores dão a si mesmos como membros de uma profissão” (YOUNG, 2011, p. 407).

Segundo as duas visões expostas acima, o papel do professor de forma alguma excluiria a mediação e a facilitação no processo de construção do conhecimento pelos alunos; nenhuma delas, no entanto, deixaria de incluir o ensino, entendendo que ensinar é sim tarefa do professor. Além do mais, não há que se estabelecer oposição entre mediar ou facilitar e ensinar. O ensino abrange e compreende processos de mediação e de facilitação. Ao ensinar, o professor faz a mediação entre os alunos e o conhecimento de um campo científico ou disciplinar. Ensinar é mediar e dar acesso. Diferentemente do que Amélia expressa e parece entender, ensinar não é sinônimo da mera transmissão, acrítica e alienante, de conteúdos. Um professor não deve se constranger pelo fato de ensinar.

A escola, contudo, é tradicional. Premida por circunstâncias de diversas ordens, fornece um ensino via de regra transmissivo, muito distante daquilo que

possibilitaria o exercício do pensamento e a construção do conhecimento pelo aluno. Segundo Charlot, na situação que a escola vive, “os momentos construtivistas constituem conquistas da professora, conforme a inteligência epistemológica e pedagógica, mas à contracorrente da ordem sócio-institucional da escola contemporânea” (2008, p. 26). Avaliando que a injunção construtivista produz tensões e coloca o professor diante de contradições que muitas vezes se transformam em conflitos, conclui de uma forma que me parece generosa para com os professores que vivem essa situação:

Em tal situação, o que pode fazer a professora? O que ela faz: ter práticas tradicionais, que nem precisa esconder, e, às vezes, abrir parênteses construtivistas, que a instituição e a própria professora realçam logo que aparece um debate pedagógico. (CHARLOT, 2008, p. 26)

O que Amélia está nos mostrando na sua última fala é que, apesar de ter uma visão de professor, nem sempre consegue segui-la, tornando-se, ela também, uma professora indiferenciada das demais, que reproduzem o modelo escolar predominantemente tradicional. Onde está, então, o diferencial, o elemento distintivo, que faz com que ela não se sinta igual às demais, que faz com que ela se sinta por vezes solitária, como se estivesse errada, por ter uma perspectiva diferente das demais? Segundo o que ela diz, parece estar no fato de ter uma concepção de educação na qual acredita – de ter um norte, portanto; um projeto. Ainda tentando interpretar o olhar de Amélia, parece que ela, quando olha para a docência (para si e seus colegas) e vê esta constituída por alguns êxitos e muitas decepções, por um grande distanciamento entre o esperado e o encontrado, vê-se como uma profissional que nunca duvidou da sua escolha, nunca viu enfraquecido seu compromisso com a educação, nunca pensou em desistir de ser professora e em buscar uma outra atividade mais fácil e talvez mais rentável – nunca, sequer, cogitou de ascender na carreira docente através de um pós-graduação, que lhe daria a possibilidade de exercer a docência em nível superior, com melhores condições de remuneração e de trabalho. Quando conta isto, Amélia parece estar buscando contrapor o seu comprometimento a uma ausência de comprometimento que identifica na categoria dos professores - os quais, desmotivados pelas dificuldades do trabalho docente, da falta de reconhecimento deste pelos gestores e pela sociedade, de duas uma: ou desistem da docência na escola (segundo diz Amélia criticamente, buscando um mestrado ou doutorado para “melhorar de vida”), ou se

“acomodam” na profissão – acomodação, essa, que implica em descompromisso com a responsabilidade que deve ter um professor com seus alunos, com sua profissão. A estes, Amélia sugere que vão fazer outra coisa de suas vidas: “(...) a pessoa tinha que ser muito incompetente pra não conseguir fazer brigadeiro pra vender na rua, se não gostasse da educação (...)”.

Amélia volta a falar na acomodação que percebe entre os professores quando aborda a questão por outro aspecto:

A sensação é de que todos nós sabemos o que tem que ser feito, é essa impressão que eu tenho; honestamente, eu não acho que o professor não saiba, que o profissional de hoje não saiba o caminho, não saiba o que tem que ser feito, mas é como se ele fosse sempre se desviando, procurando não assumir isso, parece que assumir essa realidade implica muita mudança, implica mais trabalho, implica muitas restrições, muito obstáculo – e o comodismo, essa acomodação que é muito presente na nossa categoria, é, como eu te digo, a pessoa vai fazendo o caminho, mas ela vai, sabe, driblando, passando... [...] então eu tenho ainda essa impressão de que o professor de hoje tem consciência do que deva ser feito, mas a atitude pra fazer é a diferença. E isso é o que muitas vezes não tem sido feito, tomar uma atitude e de fato: *não, eu vou fazer valer aquilo que eu sei que tá certo*, e se a gente lê, se nós pegarmos todos os livros, todos os teóricos, tudo o que se passou na nossa formação acadêmica, mais os cursos, a nossa experiência de vida, apontam soluções; por que não tomar essas decisões ou assumir isso, mesmo que isso implique brigar, fazer leis [...] e porque que não são feitas, porque que essas atitudes não são tomadas? Então eu acho que a consciência existe, alguns ainda permanecem mais apagados em relação a [isso], não têm essa iluminação, mas são poucos, eu acho que é mais uma questão de atitude em relação a isso, e até mesmo a minha.

Apesar de no final dessa longa fala Amélia incluir-se entre aqueles a quem falta atitude, fica evidente que não é de si que ela está falando quando, ainda que de uma forma suavizada, reclama atitudes que não são tomadas, apesar de haver consciência dos professores, por acomodação – porque a mudança implica em mais trabalho, em desestabilização. Parece que Amélia, ainda que sem explicitar, talvez mesmo sem “ter consciência” disso, está chamando seus colegas professores à responsabilidade de tomar atitudes capazes de gerar transformações no ambiente da educação. Parece estar dizendo a seus colegas: “se já temos consciência, passemos agora às atitudes”. Talvez se isso ocorresse, ela poderia somar-se a esse coletivo, tomando atitudes que individualmente não consegue também tomar. Interessante também notar que Amélia percebe essa consciência como “uma iluminação” – e que essa iluminação, para ela, seria algo como a consequência natural de todos os livros lidos, todos os teóricos estudados, todos os cursos feitos, durante e após a formação inicial, somados a todas as experiências vividas. É como

se perguntasse: já não aprendemos, já não compreendemos o suficiente? O que mais é necessário para agirmos?

Amélia é ambígua com essa questão da responsabilidade. Neste contexto, me parece que a cobrança que faz aos professores fica bastante clara. Inclui-se entre eles, embora me pareça que não do mesmo modo – pois a si não vê como acomodada; parece-me que admite que como os outros ela também não toma atitudes, mas, no seu caso, por ser uma peça em uma engrenagem que funciona em um ritmo que só pode ser alterado pela totalidade das peças. Isto não significa, contudo, que Amélia deposite nos professores a responsabilidade total pelos descaminhos da educação. Em outros aspectos, ela isenta os professores de responsabilidade, como, por exemplo, quando refere o fato de que os professores cada vez mais são chamados a assumir papéis que não são inerentemente seus – e dos quais não têm, segundo ela, como dar conta:

[...] os professores se ressentem de que assumiram outros papéis que são ou da família ou de outros profissionais, todo professor sabe identificar que o aluno é hiperativo, que tem déficit de atenção, mas nós não somos profissionais pra isso, nós não somos os psiquiatras, nem os neurologistas, nem os psicólogos [...].

Ainda que Amélia, ao longo da entrevista, tenha mostrado que percebe os nexos entre educação e sociedade, entre educação e política, entre educação e políticas, compreendendo que são variadas e complexas as injunções que atuam sobre a educação, a visão que ela expressa de responsabilidade profissional, predominantemente, parece ser a de alguém que diz “nós, professores, temos a ver com isso, temos responsabilidade sim com esse quadro, precisamos comprometermo-nos com ele”. Ela não faz aquilo que Bernard Charlot evidencia quando critica uma visão que *isenta* os professores de responsabilidade pelos problemas da escola, por considerá-los vítimas de um sistema perverso que a escola reproduz (CHARLOT, 2000). Mas não penso que faça, tampouco, o que Gimeno Sacristán (1995, p. 64) denuncia quando identifica no discurso pedagógico dominante aquilo que denomina “uma *hiper-responsabilização* dos professores em relação à prática pedagógica e à qualidade do ensino” (grifo meu). A fala de Amélia sobre *consciência* e *atitude* pode fazer supor que ela está esperando e cobrando dos professores uma autonomia de ação que, como apontam diversos autores – entre eles Gimeno Sacristán (1995); Hargreaves (2003); Contreras (1997) – é ilusória. Gimeno Sacristán (1995), por exemplo, chama atenção para o fato de que

essa autonomia é relativa, que ela é limitada por regras previamente definidas pelo contexto de trabalho, pelos sistemas educacionais, por questões políticas e históricas. Entretanto, se situarmos a fala de Amélia no contexto mais geral do seu pensamento, creio que podemos dizer que ela nem hiper-responsabiliza nem des-responsabiliza os professores – não os vê como vilões, nem como vítimas. Coerente com a postura de seriedade, comprometimento e responsabilidade profissional com que maneja sua ação docente, é isso o que ela espera – e cobra – também de seus colegas.

As falas de Amélia referidas e analisadas acima vão me levando a perceber o que me parece serem concepções bastante idealizadas, quando fala da escola e dos professores. Estes são reprodutivistas, aquela burocratizada. Parece que ela deposita toda a negatividade no campo do *ser*, jogando a positividade para um *dever ser* distante, idealizado, pouco real. Um dos perigos das idealizações é o de gerarem visões algo monolíticas, e uma visão monolítica não permite que se vejam as nuances, que se explorem as fissuras... As falas de Amélia às vezes dão a entender que é como se ela não visse ninguém com quem contar entre seus colegas, na prática cotidiana. Será que não havia mesmo ninguém que partilhasse das mesmas angústias e preocupações que ela? Será que, ao esperar grandes mudanças, grandes diferenças, grandes atitudes, não perdia de explorar brechas, de arregimentar aliados? O problema de estabelecer um pensamento em termos do que é e do que deve ser é que muitas vezes a distância entre um e outro se torna intransponível por falta de pontes.

E o que pensa Amélia sobre o ensino do inglês? Amélia já contou que foram os cursos que fez na área da Educação, após formada, que lhe forneceram uma concepção para o ensino da língua inglesa, na medida em que lhe permitiram pensar a língua e seu ensino por dentro de parâmetros mais abrangentes – pedagógicos, culturais, políticos. Ela conta que antes de se envolver com os estudos educacionais, seu ensino era muito técnico; ela conhecia a língua enquanto estrutura, mas não sabia como colocar em prática, como transformar em ensino, o seu conhecimento. Através de estudos no campo da educação, então, e por dentro da própria prática, Amélia foi desenvolvendo uma concepção para o ensino da língua que se apoia em dois conjuntos de ideias. Um, o de que o ensino de inglês não pode servir para aculturar os alunos, acriticamente, nas culturas da língua estudada. Deve promover o conhecimento e a compreensão dessas culturas, para

que se apropriem criticamente delas e para, através disso, reforçar os valores e elementos da cultura nacional:

[...] politicamente, ideologicamente, eu tenho uma visão muito crítica em relação a alguns países de fala da língua inglesa [...] a própria dominação cultural, principalmente com relação à economia, a famosa dívida externa, essa coisa da roupa, dessa imposição, desse processo de aculturação, dessa perda dos valores natos em função dessa cópia. [...] Então eu sempre achei desafiador o fato de poder possibilitar aos alunos essa apropriação da cultura até pra que eles tivessem essa visão crítica, de valorizar a nossa cultura e poder ver de que forma, essas coisa acontecem, como é que nos filmes isso é projetado, como é que na própria música [...].

Outro, o de que o inglês é um conhecimento imprescindível no mundo contemporâneo, um conhecimento que contribuirá para o acesso dos alunos ao mundo acadêmico e/ou do trabalho:

Principalmente pra que eles tenham acesso aos bens culturais das nações cuja língua é a língua inglesa. Principalmente porque em educação quando a gente pensa, mesmo no ensino médio, a gente pensa, eu penso na construção de habilidades e competências, ao mesmo tempo nós também queremos que eles avancem e que eles ingressem ou no meio universitário ou no mundo do trabalho, e a influência da língua inglesa, sobretudo, é notória, quer dizer, eu já mostrei assim pra eles uma infinidade de palavras que hoje são incorporadas ao léxico da nossa língua que são da língua inglesa e muitas vezes o desconhecimento dessas expressões, o desconhecimento da própria língua, o desconhecimento de uma língua estrangeira afasta, alija o estudante do mundo do trabalho ou do mundo universitário, do mundo acadêmico; então não só pra que se apropriem dos bens culturais das nações, mas principalmente como forma de acesso.

As competências e habilidades de que fala Amélia são, no modo como entendo, propiciadas pelos conhecimentos e conteúdos escolares – aqueles conteúdos que o professor ensina, ou cujo acesso “facilita”. No caso do inglês, poderiam ser, por exemplo, habilidades de leitura, de compreensão textual, de produção de pequenos textos, de diálogos, etc. Enfim, são conteúdos que lidam com o objeto língua em si, que desenvolvem conhecimento da língua. São esses conhecimentos que permitirão que o aluno tenha acesso aos bens que ela valoriza: a cultura, o estudo universitário, o trabalho. Amélia é professora de alunos do ensino médio, de primeiro, segundo e terceiro anos. Nesta etapa, os currículos das disciplinas escolares voltam-se, geralmente, à preparação dos alunos para os exames de ingresso à universidade – especialmente no último ano. Assim, posso pensar que as competências e habilidades a que Amélia se refere são aquelas que, de forma mais imediata, instrumentalizarão os alunos para serem aprovados na prova de inglês desses exames: basicamente, conhecimentos de compreensão de

texto e de gramática. Amélia falará um pouco sobre isso, adiante. Para ela, o conhecimento é instrumento, é meio. É o meio que lhes permitirá avançar, ascender socialmente, ter oportunidades acadêmicas e profissionais. Isto fica mais claro ainda quando, na fala a seguir, ela narra um ensinamento que extraiu de uma palestra de Paulo Freire a que assistiu nos anos 80, enquanto ainda aluna de graduação:

Ele dizia da importância de a gente trabalhar o *a gente cheguemo*, e o *nós chegamos* e dividiu o quadro ao meio e disse que se a criança dissesse *a gente cheguemo* não haveria problema nenhum numa situação familiar, mas que se ela quisesse ascender socialmente ela teria que dizer *nós chegamos*. Então mais ou menos por essa ótica eu vejo a língua inglesa, uma forma de ascensão ao mundo do trabalho, que hoje requer a língua, o inglês, uma língua ainda universal [...].

Estamos já nos encaminhando para as questões que Amélia aborda mais diretamente relacionadas com sua prática – com a sala de aula de língua inglesa, seus alunos, o modo como se desenvolve o trabalho com a língua.

Amélia conta que se comparar o quadro do ensino de inglês hoje com o do início de sua trajetória, trabalhando tanto em escolas públicas quanto privadas (de algum tempo para cá só em escolas públicas), percebe que mudou bastante o modo como os alunos de agora se posicionam frente ao estudo da língua inglesa, pois agora têm uma percepção maior do espaço que o inglês ocupa no mundo: “(...) eu vejo o ensino de língua inglesa com uma maior receptividade; parece que, como eles mesmos dizem, na linguagem popular, caiu a ficha da importância disso, de ter uma segunda língua pra poder ou fazer bons negócios, ou sair-se bem na vida (...)”. Contudo, ela avalia que a receptividade, o envolvimento dos alunos com a disciplina, poderia ser melhor, pois é afetado por questões que dizem respeito à posição da disciplina no currículo escolar – como a baixa carga horária semanal na grade das disciplinas. Diz ela que os alunos gostariam de ter mais do que aquilo que lhes é oferecido, já que a carga horária insuficiente implica em um trabalho mais reduzido com os conteúdos. Isso, segundo ela, prejudica o inglês (e outras disciplinas) na hierarquia das disciplinas e dos conhecimentos escolares: “Eles medem, os alunos medem a importância de uma matéria, na cabeça e na ótica deles, da família e da sociedade, pela carga horária”. Sobre este aspecto, Amélia acrescenta:

[...] então a relação muitas vezes é complicada porque, às vezes, até posso dizer com sinceridade, parece que a gente até pra avaliar se sente intimidado, de reprovar um aluno ou de questionar, não é que a gente tenha o interesse, mas trabalhar o processo é muito difícil, muito difícil, e às vezes

dá um desânimo porque o trabalho parece que pede mais e ele acaba sendo limitado pela base curricular.

Amélia está tocando, aqui, em um problema que atinge seriamente a disciplina de língua inglesa, embora não exclusivamente. Junto a ela, outras disciplinas são consideradas de menor prestígio na hierarquia dos conhecimentos escolares, e são aquinhoadas com uma carga horária inferior na divisão do tempo curricular entre as várias disciplinas. Amélia sente que essa situação afeta elementos importantes da prática: afeta o trabalho com os conteúdos, porque o tempo não é suficiente para aprofundar conhecimentos e para exercitar-se na língua; afeta a própria relação com os alunos, que acabam também por considerar a disciplina como de menor importância, o que os leva a envolverem-se menos com o trabalho; afeta, inclusive, a relação do professor com a disciplina, atinge-o em sua autoridade sobre os alunos, fragilizando sua identidade profissional, quando, como diz Amélia, sente-se intimidado em situações de avaliar um aluno negativamente, e mais ainda se for o caso de reprová-lo. Este é um aspecto que parece vir diretamente ao encontro do que diz Young (2011, p. 407), anteriormente citado, quando percebe as disciplinas como cruciais, entre outros aspectos que aborda, para dar sentido à identidade profissional e à autoridade docente. Realmente, quando se critica o ensino de inglês na escola por não dar resultados, não se pode deixar de ter em mente as condições em que ele se realiza. Uma hora por semana, às vezes menos, é um tempo pequeno demais para adquirir, desenvolver e solidificar conhecimentos que são *estrangeiros* aos alunos. Quando as escolas e os sistemas destinam uma carga horária tão pequena a uma disciplina, estão, sim, dizendo que esse conhecimento é pouco relevante. E isto tem efeitos muito contundentes, como Amélia aponta, pois cria subjetividades que compoem as identidades de professores e estudantes na relação com a disciplina.

Amélia já trabalhou com crianças, adolescentes e adultos, mas declara que é com os adolescentes que gosta mesmo de trabalhar. E conta que, de diferentes maneiras, gosta porque se sente desafiada:

[...] eles desacomodam, me fazem estar sempre estudando e lendo sobre as novas tendências, os comportamentos, as práticas que a gente vê em sala de aula, não repetir as formas velhas desgastadas, porque nenhum jovem é igual, em tempo algum; nós temos diferenças e muitas vezes a gente não percebe, acha que “ah eu já fui jovem, já fui adolescente, a experiência, eu sei bem como funciona” - mas por mais que a gente tenha experiência a gente nunca sabe, porque nunca é a mesma coisa [...].

Aponta ainda o seguinte aspecto:

[...] é desafiador é porque eles não aceitam qualquer coisa também, e conhecer o que tá acontecendo hoje no mundo, saber até mesmo pra questionar porque o jovem é que se massifica muitas vezes em termos de aprendizado, eles pertencem a tribos, todos pensam igual, usam roupas alguns grupos iguais, ouvem um tipo de música, tudo uma coisa meio comum, não se distinguem, e ao mesmo tempo pra gente isso é desafiador porque a gente tem que pesquisar, estudar, se preparar melhor pra receber [...].

E um outro:

[...] o desafio não é só no aspecto de conteúdo, até mesmo na prática, mesmo porque é o período da efervescência, é um período hormonal, é um período de muita criação, eles muitas vezes, a própria libido tá toda voltada pro trabalho em sala de aula, porque eles se jogam, eles já não são mais crianças, não dependem da interferência do pai e da mãe na opção do que eles vão fazer e não são aquele adulto centrado *ah eu não vou fazer isso*, eles, literalmente, se tiverem que pagar mico eles vão pagar mico, eles se jogam ao trabalho, se travestem do que a gente precisa pra que o trabalho aconteça [...].

Amélia expressa gosto por trabalhar com alunos em uma faixa etária em que, por estarem vivendo intensa desacomodação, provocam sua própria desacomodação, provocam-na a não permanecer no mesmo lugar, a buscar compreender quem são, compreender seu comportamento, seus modos de pensar e de organizar-se. Parece-me interessante o fato de ela apontar em sua fala que aproveita a efervescência dos alunos, de forma a canalizá-la para o trabalho em sala de aula, o que indica uma professora com habilidade suficiente para transformar o que poderia ser mera turbulência em energia focada no trabalho.

Amélia relata que seu modo de ver os alunos e seu modo de trabalhar o ensino foram afetados e enriquecidos pela maternidade – o que permite que se infira tratar-se de uma professora que alia dimensão pessoal e profissional: “eu passei a ver em relação ao que eu estava construindo como projeto pessoal numa condição de mãe e que eu gostaria de ver trabalhado com a minha filha, eu passei a aplicar de certa forma na prática”. Nesse mesmo sentido, o fato de ter filhas jovens é facilitador daquela disposição que já mostrou ter de conectar-se com a juventude de seus alunos, conhecer o que gostam e, por exemplo, a música que ouvem:

[...] tem até uma música que eu trabalho com eles, trabalhei agora há pouco, de uma cantora norte-americana, da faixa etária dos adolescentes, Lily Allen, não sei se tu já ouviste falar; ela repete o tempo inteiro a expressão *fuck you, fuck you, fuck you very much*, a música é praticamente esse refrão e eles cantam à exaustão e não sabem o que estão cantando, não sabem o que estão dizendo, aí tu ouve “ah, eu não gosto de filme

nacional, tem muito palavrão, cada vez mais palavrão”, e ao mesmo tempo eles estão cantando e celebrando o palavrão em inglês.

Quando leva para a sala de aula uma música atual, que os adolescentes conhecem e cantam (por vezes, como ela constata, sem saber o que cantam), cujo refrão é *fuck you*, Amélia está nos sinalizando coisas: uma, que está transgredindo a fronteira, comumente instalada, que procura tornar a escola um ambiente asséptico e imune às coisas “profanas” da vida – escola não é lugar de palavrão; outra, que é permeável às questões e interesses do universo de seus alunos; mais outra, que traça pontes e aproveita oportunidades para trabalhar com seus alunos, através de aspectos da língua, aspectos culturais mais amplos. Isso é coerente com a fala de Amélia a respeito de sua visão sobre o ensino da língua inglesa, e aponta para uma visão aberta de cultura, que inclui as formas mais populares de cultura e arte, dando lugar à cultura adolescente, de modo que esta divida o espaço com a “cultura alta” – tradicionalmente a única a ter lugar na escola:

[...] e procuro trazer os grandes nomes também, nesse aspecto, fazer a comparação, quer dizer o lixo – chamado digamos assim – cultural também tem que ser revisitado, tem que ser mostrado, se é que existe, na música, na literatura e no cinema; ele precisa ser trabalhado, ele precisa ser mostrado, porque isso acontece [...].

Amélia aponta um outro elemento que contribui para que seus alunos sejam receptivos às aulas de inglês: o fato de que na sua escola, por decisão da escola, as línguas estrangeiras se organizam em um Centro de Línguas – de modo que os alunos têm uma língua estrangeira obrigatória – o espanhol – e fazem opção por uma segunda língua estrangeira, entre o inglês e o francês. Assim, os alunos de inglês estudam essa disciplina porque assim decidiram e escolheram. A escola impõe a obrigatoriedade de uma segunda língua, mas os alunos podem optar entre duas – logo têm a oportunidade de escolher a que mais lhes interessa, seja por gostarem da língua ou por a considerarem útil. É de se supor que faça diferença uma sala de aula onde os alunos estejam por escolha. E segundo Amélia, faz diferença:

Eles escolhem. Quer dizer, antes até havia, pois é como eu te digo, numa turma heterogênea as mais diferentes manifestações, porque estavam ali porque tinham que fazer a tal língua estrangeira. Os de agora não, os de agora eles recebem, eles acolhem bem, gostam, trabalham.

Amélia conta como transcorrem suas aulas, como é o seu trabalho – descreve sua prática. No momento da entrevista, era professora de duas turmas de terceiro

ano. Em ambas, além do inglês, ensinava também língua portuguesa e literatura. Quando chegou à escola, um ano antes, esta já adotava um livro didático para o ensino do inglês. O trabalho com o livro é dividido entre o primeiro, o segundo e o terceiro ano. De modo geral no ensino médio, e em particular no terceiro ano, a língua é trabalhada com vistas ao vestibular. Amélia descreve o trabalho com o livro como um trabalho centrado na gramática e na leitura de textos – os quais ela considera interessantes e com bons enfoques – e que traz também propostas de compreensão oral – os alunos podem escutar os textos com os quais trabalham, e há exercícios de escuta e transcrição. Conta que não há nenhum trabalho, a partir do livro, com a oralidade. Ressente-se disso, de as aulas serem dadas em português, de não ver possibilidade de explorar e exercitar a fala dos alunos – e lembra do seu professor na faculdade de Letras e de como o fato de ele falar apenas inglês na sala de aula foi importante para o desenvolvimento da língua em seus alunos:

Uma outra questão que também não é ideal é que a gente trabalha falando a língua materna, o português, não há como fazer como uma situação que pra mim seria ideal, de eu entrar falando inglês e nós procurarmos conversar [...] mesmo que eles se enrolassem, num *embromation*, mesmo que fosse assim, porque até parece que de certa forma vai estimulando, eu lembro que na faculdade foi assim, o professor não falava se não fosse em inglês e nós tínhamos que falar em inglês, então a coisa vai fluindo.

E diz: “Mas não é, não é essa a situação. A própria explanação do conteúdo... ainda tem conteúdo, que perpassa, que está presente, em planejamento (...)”. Ainda que Amélia se realize na docência, que não queira trocar sua profissão por outra, percebe-se aqui também que encontra determinantes para o seu ensino que não a satisfazem, e que possivelmente constituam motivos para aqueles momentos de decepção de que já nos falou. Há um determinante que é o vestibular, que impõe um trabalho gramatical e que não dá espaço à oralidade, porque esta não é uma habilidade exigida para o ingresso na universidade. Consequência dessa determinação é a imposição de um livro didático voltado para essa perspectiva e a exigência de um trabalho bastante específico com conteúdos de língua. Quando Amélia diz, acima, “ainda tem conteúdo...”, parece estar falando daquele lugar da professora que quer ser construtivista (segundo sua concepção de construtivismo versus ensino) e é impedida pela escola tradicional... No entanto, veremos logo que ela abre algumas brechas para escapar do livro e do estrito trabalho com conteúdos.

Quando fala do livro, Amélia resgata que este traz textos interessantes para trabalhar a compreensão escrita e oral:

Então se faz um trabalho de leitura, eles ouvem, eles têm o cd pra ouvir o texto em inglês, as atividades de compreensão e as orientações de que não traduzam o texto eu faço, mas que façam a compreensão do texto num todo e retirando as palavras que são transparentes, como a gente costuma chamar, palavras semelhantes à nossa língua, embora ali toda lição trabalhe com falsos cognatos, aquelas que podem parecer... Ou seja, primeiramente com as que são transparentes e depois eles marcam aquelas que não são, que parecem, mas não são. E todas têm um *listening*, tem um momento em que eles têm que ouvir no cd e transcrever.

Faz parte da prática de Amélia propor um trabalho, que denomina *de criação*, a partir da temática trabalhada na leitura de cada unidade:

Então o que fica além desse trabalho com o livro didático e além da gramática? Fica a criação, aquilo que o aluno cria no momento; ou seja, se fez um trabalho cujo texto falava sobre os alimentos, então depois nós fazemos alguma coisa prática, vamos trabalhar com receitas, vamos fazer alguma comida, algum lanche pra que eles em aula degustem. Trabalhou com música, o texto falava sobre música e uma delas foi sobre o grupo dos Beatles, então a gente numa aula seguinte e em aulas posteriores, fez todo um trabalho sobre música, sobre grupos, se aprofundou, o que eles representavam, se aprofundam questões a partir daqueles textos que estão no livro didático.

Os alunos gostam desses momentos e Amélia também. São momentos de ruptura com a rotina do estudo e da produção de conteúdos de língua, momentos em que podem – os alunos e Amélia – guardar o livro didático e fazer algo que consideram prazeroso. São, contudo, momentos em que o foco não está na língua inglesa. Pode estar em um tema relacionado com a cultura de países de língua inglesa – como quando fizeram um trabalho sobre os Beatles, ou quando trabalharam com séries e/ou *soap operas* da televisão estadunidense – mas não há quase produção em língua inglesa; esta é sugerida, mas não vi que fosse exigida. Percebe-se que não é esse o objetivo. Diz Amélia, quando lhe pergunto se o aprofundamento de que falava referia-se à língua:

Não. Na verdade elas [as situações de uso da língua] são poucas. A não ser claro, na música, em algumas falas que eles reproduzem do filme, mas o próximo trabalho, inclusive que talvez tu possas assistir, a proposta foi essa, como é um texto que nós trabalhamos sobre a televisão e os programas televisivos, são propostas até do próprio livro é só porque eu aumento um pouco, eu incremento, é a criação de uma paródia, de uma espécie de uma paródia ou de uma série de TV, de uma *soap opera*, de uma novela, ou a criação de uma situação. Então eu pedi que eles colocassem os diálogos e as falas em inglês, mas eu percebo que essa turma, nessa que eu tenho trabalhado há dois anos, eles compreendem e saem-se muito bem no aspecto escrito, mas têm muita relutância pra falar, na oralidade.

E acrescenta:

Então, *mas tem que falar alguma coisa em inglês?* diziam eles assim. Mas eles, na verdade, na música eles identificam, no *listening* eles ouvem e identificam, é porque no [...] e pelo tempo, que acaba assim. Até eu ouvi uma professora dizer assim, num conselho de classe, *ai dois períodos de inglês é muito tempo* - uma colega, e sabe uma coisa que pegam assim, eu acho tão pouco.

O que eu entendo desta fala de Amélia é que ela está dizendo que apesar de o trabalho com o terceiro ano ser todo voltado para o vestibular; e ainda que o vestibular não exija do aluno habilidades orais – o que determina o foco do trabalho que faz com seus grupos de terceiro ano – aquilo que realmente impede que inclua no seu trabalho o desenvolvimento das habilidades de fala é a pequena carga horária que tem a disciplina, razão pela qual precisa privilegiar o que é imediatamente necessário aos alunos. Parece que ela está dizendo que se houvesse tempo, e se pudessem trabalhar a oralidade, eles falariam – pois a habilidade de compreensão oral, que é trabalhada em aula, eles desenvolvem bem: “no *listening* eles ouvem e identificam”.

Creio que está em jogo aí, também, uma outra questão. Trata-se de que é mais complexo desenvolver, em uma sala de aula com muitos alunos e com uma baixa carga horária, habilidades de produção em língua estrangeira, do que habilidades de compreensão. Apesar de o vestibular não testar o aluno na habilidade de compreensão oral – *listening* – esta é trabalhada nas aulas de Amélia. Ocorre que o método utilizado, o livro didático, não propõe trabalhos com foco na produção, nem oral, nem escrita. Para desenvolver essas habilidades, a professora precisaria fazer um trabalho à parte, investindo, por conta própria, para além do livro. No entanto, as duas aulas semanais não dão para tudo – e a professora elegeu, como trabalho extra-livro, um outro tipo de trabalho, aquele que vimos acima, e que tem, segundo ela, objetivos de motivação do aluno.

Quando fala sobre sua indicação como uma professora de sucesso, Amélia começa questionando esse termo: “Na verdade eu não sei se a palavra mais adequada seria sucesso, o sucesso parece já uma coisa pronta, um resultado limitado”. Mas logo continua, e explica por que lhe parece que pode ser vista assim por seus colegas:

Eu vejo que, diante dos colegas da escola, até porque eu estou recém começando um trabalho nesta escola, embora eu já seja professora pública estadual concursada na área de inglês já há uns vinte anos mais ou menos,

eu tenho obtido bons resultados. Até mesmo pelo acompanhamento que eu procuro fazer da vida dos alunos eu consigo perceber isso, em determinadas situações, a longo prazo. Parece que pra nós professores a gente só obtém a curto prazo, seja na forma de avaliações, ou até o final do ano, seja através da continuação dos estudos. Eu já tive, assim, por exemplo, no início da minha carreira, alunos que optaram por fazer o curso de letras, e uma delas até hoje, em termos de situação e de conhecimento, talvez me superou, porque ela é hoje professora de língua inglesa e foi fazer o curso de letras motivada pelas aulas e por tudo aquilo que a gente produziu, fosse em termos de conhecimento, mas principalmente pela ousadia, talvez, pra fugir dos parâmetros, uma vez que desde que eu entrei se via que o inglês tem que ser trabalhado de uma forma bem elementar, bem básica, com noções elementares, e eu procurei desmistificar essa situação, romper um pouco os paradigmas.

Quanto ao modo como ela mesma se vê:

Eu me sinto assim, que ainda posso, e às vezes eu me considero até bastante medíocre, quando eu começo, até parece que, fazer a mesmice, não apresentar nada novo, quando eu não consigo criar algo em cima do que me é pedido, me é solicitado pela escola, às vezes me abala um pouco; e ao mesmo tempo isso é desafiador, é um fator que desafia e que faz com que, principalmente, eu desenvolva algumas habilidades, que eu crie mais em termos de educação, justamente pra ver a satisfação no trabalho do aluno, saber que a gente é benquisto, que o aluno aguarda, que o aluno gosta [...] Então isso é bastante significativo porque também eles esperam do trabalho da gente, sabem que o trabalho da gente tem sido um trabalho sério, mas ao mesmo tempo sem perder o caráter lúdico, que é possível, e que agrada tanto aos jovens, que é o nosso público alvo.

Confirmando que o sucesso é uma noção relativa – que na mesma medida das satisfações, houve decepções:

[...] foram momentos de êxito, de satisfação, de certeza, de que eu não estava brincando com o meu aluno, de que eu não estava brincando com a minha escola, eu sempre procurei vestir, literalmente, a camiseta da educação, não só a camiseta da escola num sentido literal, mas de vestir também num sentido de buscar junto à direção alguns projetos, algumas coisas que fizessem de fato a educação acontecer, mas na mesma medida, digamos assim, foram as decepções, foram aquelas sensações assim, de que eu era mais um, reproduzindo e fazendo a mesmice, sem nada original, sem muita criatividade, deixando levar, pela necessidade financeira, ou também pelo tempo escasso, era mais uma no meio, não fazia nenhuma diferença.

Uma palavra final para mim, me chamando a atenção para que eu não esqueça de relativizar o meu olhar:

embora tu vá acompanhar algumas aulas, algumas experiências, em função dessas coisas que eu elenquei pra ti das nossas dificuldades de trabalhar com a carga horária de que não é o trabalho na escola pública o ideal, o esperado, o que se tem, é que tu vai poder constatar, mas mesmo assim em função disso, com uma visão muito pequena da situação toda, mas de maneira nenhuma impedir que tu faças isso, até pra que com o teu trabalho a gente consiga, com pessoas pesquisando, assim como tu, fazendo esse tipo de trabalho a gente consiga, de fato, ver alguma mudança no ensino,

pra que todos os outros professores possam, pra que todos nós possamos ter sucesso, nos fazer exitosos, nos fazer ter êxito na nossa prática.

Destaco alguns aspectos abordados por Amélia nessas falas.

Um, o fato de ela relativizar, de diferentes maneiras, a noção de sucesso. Fica evidente que, para ela, considerando o enquadramento que ela faz da situação da educação no país, torna-se difícil, senão impossível, um sucesso que seja constante. O modo como ela aborda os problemas que vê na educação atualmente me permite inferir que, embora referindo-se a si quando vê o sucesso possível como momentos de sucesso, entremeados de momentos de fracasso, ela estende essa visão para os demais professores de inglês – pelo menos para aqueles a quem conhece. Amélia não dá, na entrevista, elementos para que se possa supor que ela acredita que esse quadro pode ser muito diferente do que é com ela – que haja professores de inglês com uma prática que seja de todo bem sucedida. Pelo menos, ela não tem conhecimento disso. É de se supor que ela mencionaria, se conhecesse. Para Amélia, então, o sucesso são *momentos de sucesso* – ou, como disse em outro momento, *situações de sucesso*. Ela se sente bem sucedida, por exemplo, quando sabe de ex-alunos que, por sua vez, obtiveram sucessos na sua vida, por razões que tiveram a ver com as suas aulas de inglês; quando consegue implementar, junto à escola, algum projeto que venha a contribuir para a qualidade da prática; quando recebe retornos positivos de seus alunos no sentido da receptividade às aulas de inglês.

Por outro lado, ela indica que o sucesso que para ela é relevante é o sucesso *a longo prazo* – que tem a ver com significar influências positivas para a vida dos seus alunos. Para Amélia parecem ser menos relevantes os resultados bem sucedidos *a curto prazo*: que têm a ver com os alunos se saírem bem nos trabalhos, nas avaliações parciais e gerais. Embora Amélia situe sua visão de sucesso na oposição entre longo prazo e curto prazo, avento a possibilidade de que a oposição que se percebe é entre resultados positivos em aspectos que têm alguma relação com o conhecimento dos conteúdos, e resultados positivos em aspectos mais amplos da vida e da formação de seus alunos. No entanto, Amélia já disse em momentos anteriores que seus alunos aprendem, que não têm dificuldades com a disciplina. Não devemos supor que ela não se importe com esses bons e imediatos resultados. Eles certamente a abastecem e lhe dão satisfação. Creio que a questão em jogo, aí, é novamente essa visão que Amélia vai mais e mais mostrando ter

sobre o papel, o significado, a importância do conhecimento a ser trabalhado com seus alunos dos conteúdos de língua inglesa. Amélia trabalha conteúdos com seus alunos. Ela os prepara para o vestibular, que mede conteúdos. Contudo, parece que sempre se manifesta nela uma visão que desprestigia o conhecimento do conteúdo quando este é comparado com conhecimentos de vida, para a vida, para a cidadania, para a formação do aluno como ser humano e ético.

Uma outra questão abordada por Amélia, que se relaciona com a análise feita aqui e que, penso, a reforça, é a referência que fez acima ao seu trabalho destacando os aspectos da *ousadia*, de *fugir dos parâmetros*, de *romper um pouco com os paradigmas*. No contexto em que ela menciona estes pontos, menciona também o conhecimento produzido – mas dá destaque aos primeiros pelo uso do advérbio *principalmente*.

Vejo este modo de Amélia conceber o conhecimento e o ensino como uma visão que se encontra muito instalada em uma parte do pensamento educacional brasileiro – e também fora do Brasil. No Brasil, creio que ela tem origem nos anos 70, em um movimento que lutava pelo estabelecimento de nexos entre educação e política, e criticava o ensino meramente conteudista e de efeitos alienantes. Logo a seguir, como já vimos, o pensamento construtivista foi praticamente imposto à escola, produzindo leituras bastante confusas sobre a necessidade de ser construtivista e sobre o que significava isso. Neste quadro, o ensino de conteúdos e a compreensão do papel do conhecimento foram bastante prejudicados. Sobre isto, por diferentes vieses e com diferentes pontos de chegada, converge o pensamento de Bernard Charlot, Michael Young, António Nóvoa e Lee Shulman. Quanto aos três primeiros, sua visão sobre o aspecto que abordo aqui já foi tratada em outros momentos deste texto. Quanto a Shulman, só posso reivindicar o seu pensamento para a questão aqui tratada, que diz respeito ao ensino de conteúdos na escola, por extensão do seu pensamento e através de analogia com o que ele efetivamente discute e elabora – mas creio que a analogia é pertinente. A preocupação de Shulman (2004) é com o esvaziamento dos conhecimentos do conteúdo nos conhecimentos necessários aos professores para a docência. Segundo ele, dos anos 80 para cá (e falando dos Estados Unidos da América, mas podemos admitir que o problema se aplica do mesmo modo ao caso brasileiro – e a outros), os professores passaram a ser avaliados mais em função da sua capacidade de ensinar do que do conhecimento do conteúdo que ensinam – e pergunta: “o que

aconteceu com o conteúdo?” (SHULMAN, 2004, p. 194). Este problema ele vê acontecer também no campo da pesquisa acadêmica com foco nos professores e no ensino, que vem focalizando mais aspectos que dizem respeito à eficiência e competência docente, ou à forma como comportamentos e atitudes dos professores influenciam os resultados, e bem menos em como “o conteúdo foi transformado do conhecimento do professor em conteúdo do ensino” (SHULMAN, 2004, p. 195). A essa ausência de foco no conteúdo entre os diversos paradigmas de pesquisa para o estudo do ensino Shulman (2004, p. 195) denomina o “problema do paradigma perdido”. Como falei, o foco de Shulman (2004) está no professor e no problema do que ele ou ela conhece e não no que ele ou ela ensina a seus alunos. Contudo, o fundo do problema é o mesmo – qual o lugar do conteúdo, qual o espaço dado ao conteúdo, em uma ou outra situação. Além disso, pode-se aventar a possibilidade de que professores que tenham sido formados sem uma compreensão do papel do conhecimento do conteúdo na sua formação possam vir a ter dificuldades com a compreensão de como trabalhar os conteúdos com seus alunos, e ainda de qual seja o seu espaço e a sua importância. Parece que se pode ver claramente a preocupação de Amélia com um ensino significativo e processual, que tenha objetivos maiores do que a mera aprovação dos alunos no final de um ano letivo; pode-se perceber que ela se preocupa em romper com uma perspectiva tecnicista de ensino, tão presente ainda hoje na educação; que se angustia quando não consegue isso e se vê “reproduzindo a mesmice”, como diz. Pode-se inferir que ela não descuida do trabalho com o conteúdo, apesar de em seu discurso colocá-lo sempre em segundo plano – e não descuida, porque assume a responsabilidade de preparar seus alunos para um teste exigente de conhecimentos que é o vestibular. O que parece que acontece é que Amélia precisa descobrir que há perspectivas em que conhecimento não se opõe a ousadia; que a ruptura de paradigmas não se fará deixando à margem o conhecimento; que a construção do conhecimento implica um trabalho ativo do professor com conteúdos; que a ruptura é com as formas com que esses conteúdos são selecionados, tratados, trabalhados – e não com o conteúdo. Não há construção do conhecimento sem conteúdo.

Na busca de ir fechando este relato, passo a apresentar os olhares de outros sujeitos sobre Amélia e sua prática – o meu olhar, a partir das observações de aula realizadas; o olhar de seus alunos, com base no que informaram no questionário

que responderam; e retomo o olhar da professora que indicou Amélia, para levantar algumas questões e fazer algumas especulações.

Observei as aulas de Amélia em uma turma de 3º ano do ensino médio. Estive presente em 14 aulas, concentradas em 7 encontros semanais de duas aulas cada. Amélia, como já referiu, estava há apenas um ano nessa escola, tendo vindo para a cidade de Pelotas depois de trabalhar desde o início de sua carreira em Santana do Livramento, sua cidade natal. Tanto a professora que a indicou – diretora do turno da manhã – quanto o diretor geral da escola estavam muito satisfeitos com a vinda da professora para a escola; os dois referiram a mim o ganho que era para a escola contar com Amélia no ensino do inglês. Ambos já a conheciam, pois tinham sido contemporâneos na Faculdade de Letras. Por sua vez, Amélia também estava satisfeita por estar ali.

A escola NSL, da rede estadual, é uma escola relativamente pequena, exclusivamente de ensino médio. Localiza-se no centro da cidade de Pelotas e tem em torno de 500 alunos, divididos entre manhã, tarde e noite. Conforme me contou Amélia, a escola recebe muitos estudantes oriundos da zona rural do município – segundo ela, por sua localização central, próxima às paradas de ônibus da zona rural. Destaco alguns aspectos característicos da escola, que fazem com que ela seja, segundo meu olhar, uma escola bastante singular entre as demais escolas que conheci através dos professores pesquisados e mesmo, talvez, entre as escolas da rede pública local:

- é uma escola muito tranqüila e distintamente silenciosa; o silêncio que observei enquanto caminhava pelos seus corredores, em momentos de aula, me chamou a atenção desde a primeira vez em que lá estive; no meu diário de campo, por diversas vezes registrei o silêncio pouco comum, e a tranqüilidade dos alunos quando se locomoviam pela escola – entre uma aula e outra, ou nos momentos de merenda e de recreio – sem correria, sem gritaria: tranqüilos. Por essa razão, pareceu-me um ambiente particularmente favorável ao estudo.

- há uma atenção bastante especial para as línguas estrangeiras: a escola oferece três línguas: espanhol (obrigatória em todos os três anos), e francês e inglês (entre as quais os alunos escolhem uma que cursarão também nos três anos). A escola constituiu um Centro de Línguas – que possui uma sala própria para trabalhos com os alunos de línguas, dotada de equipamento de som, dvd, televisão; a disciplina de francês, possivelmente por contar com um número menor de alunos

do que a de inglês, tem uma sala própria, para a qual os alunos de francês se dirigem nos momentos de aula – é uma sala específica, decorada com mapas e posters relacionados aos países francófonos. Amélia gostaria que o inglês também tivesse sua própria sala – mas como era ainda professora “nova” na escola, e como percebe que a escola é pequena e lida com dificuldades de espaço, não havia, até o momento, iniciado uma campanha pela sala do inglês. Creio ser possível inferir que bastante da atenção dada ao ensino de línguas na escola tenha a ver com o fato de que o diretor, que vem sendo sucessivamente eleito para esse cargo pela comunidade escolar há já três mandatos, seja formado em língua francesa e também ensine essa língua na escola.

- é bastante particular nessa escola a articulação dos projetos extraclasse com a vida da escola, bem como a variedade e riqueza desses projetos. Penso que o fato de os projetos estarem entranhados na vida da escola, envolvendo muito a comunidade escolar, deve-se muito ao fato de serem originais, interessantes, atraentes para os alunos, com toda uma preocupação em ter uma linguagem visual atrativa bem como nomes curiosos e interessantes que, possivelmente, chamam a atenção dos alunos, adolescentes. Em torno dos projetos, constituiu-se toda uma cultura muito própria daquela escola. Os alunos da turma de Amélia de 3º ano cujas aulas acompanhei têm pouca participação nas oficinas da escola – presumivelmente, por estarem no último ano e dedicando seu tempo à preparação para o vestibular. No questionário que responderam, dos 19 alunos, 16 disseram que não participam das atividades – destes, 2 acrescentaram que não participam por falta de tempo/problemas de horário, e um manifestou que não participa “infelizmente”; apenas 3 dos respondentes estão envolvidos em algum dos projetos: um do Centro de Línguas, um do projeto Para Onde Eu Vou e das aulas de piano, e outro ia começar a cursar piano. Esta baixa participação em projetos que são tão caros à escola não deve ser precipitadamente atribuída a um desinteresse da turma pela escola e por aquilo que esta propõe – este ano final é um ano em que os alunos dedicam-se o mais integralmente que podem à sua preparação para a admissão à universidade.

As catorze aulas de Amélia que assisti distribuíram-se da seguinte forma:

- quatro foram usadas para a apresentação de trabalhos em grupo realizados pelos alunos, em que criaram vídeos sobre programas de televisão ou artistas de

televisão, naquilo que Amélia denomina trabalhos “de criação” – trabalhos livres realizados como extensão das atividades propostas pelo livro didático;

- três foram utilizadas para desenvolver um jogo proposto pelo livro;
- duas foram utilizadas para a realização de trabalhos escritos, de avaliação;
- quatro foram usadas para a apresentação de conteúdos de gramática da língua, e para a determinação de exercícios a partir dos conteúdos apresentados;
- a última foi cedida para mim, para que aplicasse aos alunos o questionário em que eles avaliariam a disciplina de inglês.

Nas aulas que assisti, observei pouco trabalho com a língua, esse *pouco* referindo-se aos seguintes aspectos: ao uso da língua pela professora – para a comunicação oral com seus alunos, ao dar instruções, em comandos comuns ao ambiente de sala de aula; ao uso da língua pelos alunos, nos jogos realizados e na apresentação dos trabalhos “de criação”; e ao efetivo trabalho com conteúdos de língua, que ocupou quatro das quatorze aulas observadas. Observei, no entanto, que os alunos trabalhavam concentradamente nos conteúdos propostos; ademais, pude perceber que durante as explicações dadas pela professora sobre aspectos da língua que estavam sendo estudados, os alunos acompanhavam atentos e pareciam estar situados no conteúdo apresentado. Por exemplo, no início de uma determinada aula, quando a professora perguntou em que ponto haviam parado na aula anterior, os alunos puderam apontar-lhe o ponto exato em que a aula tinha sido interrompida pelo sinal de fim de aula (diário de campo, observação nº 6, 12/08). No meu diário de campo registrei, em todas as aulas que acompanhei, sem exceção, a tranquilidade daquela turma de alunos – fosse na sala de aula, durante a realização de tarefas, fosse no Centro de Línguas, na apresentação dos trabalhos “de criação” pelos diferentes grupos, fosse saindo da sala para o recreio ou merenda e retornando a esta. Embora houvesse conversa e não fosse uma sala de aula muda e parada, as conversas se davam em tom de voz baixo e cessavam assim que a professora começava uma explicação ou a dar instruções para algum trabalho. Naquela sala de aula, havia alunos muito centrados e muito focados no que estavam fazendo. Anotei, por exemplo:

A professora está sentada em sua mesa, corrigindo redações de português e respondendo a eventuais perguntas dos alunos. Estes estão trabalhando sem maiores dificuldades, com bastante dedicação. Gosto do clima que combina seriedade e leveza que percebo nesta sala de aula. (diário de campo, 15/07)

A professora era muito tranqüila, também, por sua vez. Na primeira aula que observei, por exemplo, surgiu um problema com um grupo que deveria apresentar um trabalho, e que acabou apresentando-o de modo incipiente, destoando muito do anterior. Anotei:

[...] o que parece é que o grupo não se organizou suficientemente. A professora está discutindo este problema com o grupo, apontando que houve tempo de mais de um mês, e que houve desorganização. A professora é muito tranqüila. (diário de campo, 17/06)

Tinha toda a atenção dos seus alunos, nunca a vi levantar a voz, nunca foi preciso que pedisse silêncio a alguém:

A professora vai para o quadro e continua a apresentação do seu esquema. Enquanto ela escreve, a sala de aula se mantém basicamente a mesma: os mesmos grupinhos continuam a mesma conversa no mesmo tom [normal, sem algazarra]. Um/a ou outro/a aluno/a espicham seu olhar para o quadro e começam a copiar, acompanhando o tempo da professora. É interessante ver que naturalmente o volume da conversa e a quantidade de alunos conversando vai diminuindo, e mais alunos começam a copiar. Neste momento quem ainda mantém a conversa fala muito, muito baixinho. (diário de campo, 12/08)

Percebi que os alunos gostavam da professora, que havia entre ela e eles uma boa relação, afetuosa e respeitosa. O lugar da professora era muito demarcado – ela tinha, sobre seus alunos, uma autoridade que me parecia natural: não precisava mandar, não precisava brigar; mas era a professora, os alunos a tratavam por “senhora” (apesar de ser jovem) e ali não havia confusão: ela não era uma camarada, não era uma amiga – era a professora. Isto, friso, dava-se sem nenhum exercício autoritário por parte dela. Nas minhas observações, chamou-me atenção o fato de Amélia pouco circular pela sala de aula – seu espaço, seu raio de movimentação, era basicamente a frente da sala, entre a mesa da professora e o quadro verde. Pareceu-me um espaço com lugares bem demarcados de professor e de alunos – e ocorreu-me que esta demarcação parecia mais própria de uma sala de aula tradicional do que da sala de aula construtivista desejada por Amélia.

Apesar de ter caracterizado o uso da língua inglesa como pequeno, vi a professora, por exemplo, apontando aos alunos que estes deveriam estar falando em inglês determinadas estruturas e expressões que estavam no quadro, disponíveis para eles, durante o jogo de adivinhação de filmes que faziam – e que não estavam (diário de campo, observação nº 3, 8/07); vi também a professora, durante as apresentações dos trabalhos “de criação” dos grupos, anotar aqueles que

tinham entremeado em seus vídeos frases em inglês – e depois me explicou que esses trabalhos eram avaliados considerando criatividade e emprego da língua (diário de campo, observação nº 3, 8/07). Estou convencida, porém, de que minha presença era inibidora para a oralidade já não muito acentuada daquele grupo de estudantes. É muito provável que eles tivessem falado mais, nas situações demandadas, se eu não estivesse lá. No entanto, observei que o pouco inglês que os vi utilizarem oralmente foi bem usado: escolhendo e empregando bem os itens de língua, e com boa pronúncia. Por exemplo, no primeiro dia de observação, quando o primeiro grupo foi apresentar seu trabalho, entremeava algumas frases em inglês no seu texto construído em português (diário de campo, 17/06). Neste mesmo dia, em que a professora lhes apresentou o Hino da Copa do Mundo (em inglês e em espanhol), observei e registrei que cantavam com desenvoltura e que se manejaram muito bem na compreensão escrita da letra. De fato, como a professora, durante a entrevista, já havia dito que nas aulas a oralidade não era trabalhada, eu não esperava mesmo por isso. Contudo, o que me pareceu foi que em um grupo tão bom, tão aplicado, tão concentrado, tão sereno, algum trabalho que levasse a oralidade um pouco além poderia ser desenvolvido. De todo modo, não se deve perder de vista que o objetivo da professora no trabalho com os grupos de terceiro ano é o trabalho com conteúdos exigidos pelo vestibular, e a preparação para este.

Para atender esse aspecto, durante o tempo em que acompanhei as aulas de Amélia, vi-a trabalhar em quatro períodos com conteúdos gramaticais da língua, que diziam respeito à apresentação, explicação e aplicação de exercícios sobre o *Present Perfect Tense* em inglês. Os livros dos alunos traziam uma apresentação e explicação desse conteúdo – mas Amélia considerava a abordagem do livro insuficiente, muito esquemática, e optou por desenvolver o conteúdo de modo mais aprofundado e mais detalhado no quadro verde. Assim, usou uma aula para escrever no quadro as primeiras explicações sobre a formação da estrutura, sobre casos de uso, e para apresentar alguns advérbios comumente usados com esse tempo. Na segunda aula, no retorno do recreio, explicou o conteúdo que havia apresentado, os alunos acompanharam as explicações atentamente. Perguntou se até aquele ponto estava claro e, não havendo manifestação de dúvidas pelos alunos, voltou ao quadro para apresentar mais outro uso do tempo. Checou a compreensão dos alunos através de um exemplo. Uma aluna respondeu, mostrando entendimento. Neste ponto a aula terminou e a professora estipulou uma tarefa para

casa – ler no livro a unidade que trabalhava com o Present Perfect, e resolver os exercícios (diário de campo, observação nº 5, 5/08) Na semana seguinte, na próxima aula, a professora retoma a apresentação no quadro de novos casos de uso do Present Perfect. Entre o tempo de a professora escrever e de os alunos copiarem, termina o primeiro período e os alunos saem para o recreio. Na volta, a professora faz uma retomada geral do assunto, explica os dois últimos pontos apresentados, e pergunta aos alunos se fizeram em casa aquilo que tinha sido solicitado na aula anterior – exercícios do livro. Ante a negativa dos alunos, dá a eles 10 minutos para que respondam os exercícios e enquanto eles trabalham passa no quadro alguns outros exercícios para que pratiquem mais um pouco. Quando os alunos terminam de copiar, a aula também termina. A professora avisa que corrigirão todos os exercícios na próxima aula. Avisa ainda que logo estarão fazendo uma avaliação sobre os conteúdos de gramática vistos (diário de campo, observação nº 6, 12/08).

Dezenove alunos responderam o questionário que lhes propus sobre as aulas de inglês e a professora. Destes, dezessete responderam que gostam das aulas de inglês e dois que não gostam. Quando a questão foi se aprendiam com as aulas, o número de respostas positivas reduziu-se: dos 19 respondentes apenas 13 marcaram a resposta *sim*, contra seis que assinalaram *não*. Constata-se que não houve nesta turma *correspondência* direta entre *gostar* e *aprender*. Entre os dezenove alunos, dezessete gostam das aulas mas apenas treze disseram que aprendem com elas. Dos seis que disseram que não estão aprendendo, quatro afirmaram gostar das aulas. O fato de haver alunos, ainda que em número baixo se considerado o universo de respondentes (quatro de dezenove), que gostam das aulas apesar de considerarem que não aprendem nelas/com elas, me chama a atenção, porque eu esperaria que essa diferença se manifestasse no sentido contrário: ou seja, que as respostas afirmativas a *aprender* superassem as respostas afirmativas a *gostar* – a partir de uma lógica que me diz que na escola em geral se gosta daquilo que se aprende, e não se gosta do que não se aprende. Contudo, como na escola aprendizagem e prazer nem sempre estão associados, compreendo a possibilidade de que se aprenda algo de que não se goste: por exemplo, matemática, no meu caso. O contrário disto, no entanto, me parece mais difícil de explicar: quando não se aprende o conteúdo de uma disciplina, gosta-se do quê? O fato de quatro alunos responderem que gostam das aulas de inglês, mas que não aprendem nelas/com elas, a meu ver sinaliza no sentido de que dimensões que

Amélia separa – o conteúdo e a criação, que aproximo, respectivamente, do campo do aprender e do campo do gostar – podem também ser separadas por alguns de seus alunos. Esta análise me permite especular que aqueles alunos que avaliam que não aprendem inglês com as aulas de Amélia possivelmente gostem destas por razões como a boa relação mantida com a professora, pelo fato de haver bastante atividades que não focam conteúdos da língua, pelo ambiente tranquilo, amistoso e lúdico da sala de aula.

Nenhum dos dois alunos que responderam que não aprendem e não gostam marcou qualquer das opções oferecidas na questão que buscava averiguar para o que consideravam eles que estavam sendo preparados nas aulas de inglês: um marcou a opção “nada disso”; o outro marcou a opção “outra coisa” e escreveu “aprender o básico”. Nesta questão, que admitia várias respostas, as alternativas mais pontuadas foram “prestar vestibular” e “melhorar sua qualidade de vida”, com 8 e 7 pontos, respectivamente. São respostas compatíveis com a fase da vida e da escolaridade em que se encontravam os alunos – fase de conclusão do ensino médio, de preparação para o vestibular, com a universidade e o mercado de trabalho em seu horizonte. São respostas, ainda, que se afinam com os objetivos de trabalho explicitados pela professora. Indicam, também, a absorção de um discurso que circula de modo hegemônico sobre as finalidades de aprender inglês, sobre a função do inglês nos currículos escolares, que tem a ver com melhores perspectivas de vida e de trabalho. Ressalte-se que havia uma alternativa de resposta – *ingressar no mercado de trabalho* – que teve pontuação baixa entre as respostas, tendo sido assinalada por apenas três alunos. No entanto, a resposta *melhorar sua qualidade de vida* vincula-se, ainda que não expressamente, à ideia de que essa qualidade dependerá de uma boa colocação profissional. Interpreto o fato de poucos alunos terem marcado a alternativa que referia o ingresso no mercado de trabalho como indicando que no horizonte dessa turma de alunos o vestibular e o ingresso na universidade estavam mais próximos do que o ingresso direto no mercado – vale dizer, pode-se supor que os alunos dessa turma, majoritariamente, pretendiam continuar com seus estudos em nível universitário e que associavam a esse fato a possibilidade de boas perspectivas de trabalho e de vida.

Em relação ao modo como vêem a professora, as alternativas mais marcadas pelos alunos foram: a) tenta dar aulas diferentes para motivar os alunos – 16; b) consegue relacionar o conteúdo com fatos da realidade, facilitando a aprendizagem

– 13; c) valoriza o conteúdo e a disciplina com a qual trabalha – 12; d) procura mostrar a importância e a aplicação do conteúdo escolar para além da sala de aula – 11; e) faz avaliações exigentes – 11; f) tem paciência, presta atenção em você – 10. Estas respostas me parecem endossar os objetivos que Amélia anunciava para o seu ensino na entrevista: o de preparar seus alunos para o vestibular iminente, mas também para a vida, para enfrentar o mercado de trabalho; o de articular os conteúdos trabalhados com questões da vida cotidiana, de modo a ter um ensino que faça sentido; o de preocupar-se com uma formação mais generalista e menos técnica; o de ver seus alunos como sujeitos dotados de individualidade. Se não unanimemente, pelo menos a grande maioria dos alunos parece apreciar o desempenho da professora. E foi isso que eu pude, também, perceber naquela sala de aula.

A professora que indicou Amélia como uma professora com sucesso na sua prática no ensino de inglês a indicou por considerá-la uma profissional que realiza seu trabalho com competência, conhecimento, criatividade e prazer, com gosto pelo que faz. No texto de indicação, ela frisa os elementos do prazer no que faz e do gosto pelo que faz – segundo ela, essenciais para uma prática bem sucedida. Na entrevista Amélia também ressaltou o seu gosto pela docência e o seu compromisso com essa escolha. Para mim, nas observações de aula, ficaram bastante evidentes o gosto, o prazer e o compromisso com que Amélia desempenha suas funções de professora. Ela é tranqüila, serena e sorridente no trato com os alunos, nas suas trocas com eles. Nunca a percebi mal humorada, estressada, cansada, desconcentrada no que fazia. Sua relação com os alunos era muito leve, e havia respeito mútuo. Nunca a vi “brigar” com um aluno – mas também nunca vi nenhum aluno com uma atitude que desse margem a uma intervenção mais firme da professora. Os alunos trabalhavam a seu comando – conforme ela, na entrevista, disse que faziam: disse que eram alunos motivados e que “compravam” todas as propostas. Isso foi o que também me pareceu – fosse nos trabalhos de criação, fosse nas atividades mais livres de sala de aula, como o jogo de mímica, ou fosse no trabalho mais árduo da gramática, vi os alunos envolvidos com a tarefa ou com o desafio que lhes eram apresentados. Vi naqueles alunos respeito pela professora. Me pareceu que eles confiavam nela – nunca os vi questionarem uma tarefa proposta, nunca os vi dizerem “para que isso?”. E não eram de forma alguma alunos apáticos. Conversavam em aula, brincavam bastante uns com os outros, mas

paravam imediatamente e focavam naquilo que a professora dizia tão logo esta pedisse. Era uma turma ativa e participativa – respondendo o que a professora perguntava, pedindo explicações. Pelo que pude observar, não tinham dificuldade para acompanhar o conteúdo, nas aulas em que foram trabalhados conteúdos gramaticais. A turma de Amélia era uma turma concentrada no que fazia, o que me leva a pensar que as aulas de inglês, para eles, eram significativas e que eles endossavam a professora e sua prática. Minha percepção parece ser consistente com as respostas dos alunos ao questionário.

A percepção de que Amélia gosta do que faz é interpelada pelo seu discurso na entrevista, em todas as vezes que manifestou insatisfação por não conseguir fazer de sua prática o que desejaria. São muitas as decepções, diz ela. O vivido está muito distante do desejado. De onde, então, Amélia extrai o *gosto* pela docência e pela prática que se distancia tanto do idealizado? Talvez, porém, importe menos aqui explicar de onde vem o gosto do que identificá-lo, constatá-lo, perceber os elementos que o expressam. Igualmente importante parece ser ir reconhecendo que o gosto pela profissão, o gosto de ensinar, o gosto da relação com os alunos, talvez seja, como pensa e diz a professora que indicou Amélia, um componente indispensável a uma prática docente de sucesso, a uma prática que de alguma forma se distinga e sobressaia entre tantas outras. Entre o discurso de Amélia e sua prática, ou entre seu pensamento e o vivido, há desencontros e contradições. Amélia não é exatamente a professora que queria ser, nem sempre trabalha do modo como desejaria, vê-se muitas vezes indistinta em relação aos colegas que fazem um ensino que ela própria considera medíocre. Algo, no entanto, a distingue, já que é vista e reconhecida pelos pares como boa professora, já que seus alunos a avaliam de modo positivo, expressam gosto pelas suas aulas e declaram por uma maioria bastante ampla que aprendem com elas – e já que eu também pude ver, através das observações realizadas, que naquelas aulas havia um ambiente harmonioso e tranquilo de trabalho e respeito de parte a parte, o que não é dizer pouco sobre um professor.

O que parece um traço particular de Amélia, um traço distintivo, é o seu inegável comprometimento com seus alunos, com uma visão de educação que percebe e inclui os alunos como sujeitos do processo de ensinar e aprender. Há nela uma responsabilidade com ser melhor, há nela uma insatisfação com não ser suficientemente boa. Ela é movida por um desejo de não ser consumida pela

engrenagem, de resistir e de buscar alternativas a esta. Assim, embora não consiga evitar as práticas tradicionais – por exemplo, aulas em que a professora escreve no quadro e os alunos copiam – percebe-se seu compromisso com a *ensinabilidade* dos conteúdos (Shulman, 2004), na medida em que se preocupa, por exemplo, em preparar e levar aos alunos abordagens que lhe parecem mais consistentes do que as do livro utilizado, para um conteúdo de língua tradicionalmente considerado de difícil aprendizagem. E percebe-se de modo evidente a tentativa de proporcionar aos alunos práticas que rompam com as comuns da sala de aula, oferecendo-lhes atividades que lhes sejam prazerosas, que os localizem no universo e na cultura adolescente, através das quais, pode-se aventar, os conquista e com as quais os compromete, numa espécie de contrato implícito, para os momentos de trabalho árduo. As *atividades de criação* cumprem, parece, esse papel. Percebi os alunos muito motivados e envolvidos por elas. Vi vídeos realizados pelos alunos que eram divertidos e bem feitos. Poderia, sim, haver maior uso e trabalho com a língua pelos alunos nessas atividades. A professora também pensa assim. Contudo, é inegável que os estudantes estão tendo contato com produtos da cultura de países de língua inglesa; que estão pensando sobre isso; que estão estabelecendo paralelos com a própria cultura nos seus trabalhos de recriação e de paródia. É inegável que estão *criando* – e esse trabalho criativo, ainda que não seja (ou pouco seja) de criação na língua inglesa, não deve ser apequenado. Porque a possibilidade de criar é sempre bem vinda em uma instituição que tão seguidamente poda a criatividade, como a escola; porque é bonito ver adolescentes a quem é dado o direito de criar no sentido do seu desejo; porque isso os mobiliza, talvez, para o esforço do trabalho de estudar, de prestar atenção, de acompanhar o desenvolvimento de conteúdos nem tão atraentes assim.

Capturar seus alunos para esse trabalho, dando oportunidade e lugar aos seus interesses na escola, porque os vê, os admite e os respeita como indivíduos e como sujeitos é, talvez, o diferencial da prática de Amélia e aquilo que a torna bem sucedida. Estes parecem sinalizar isso no questionário, ao assinalar alternativas que dão ênfase à pessoa do aluno quando perguntados sobre como viam sua professora – em afirmações como *motiva os alunos a participarem de outras atividades fora da sala de aula e/ou da escola* (6), *tenta dar aulas diferentes para motivar os alunos* (16), *ensina de um jeito que você entende e faz sentido para você* (7), *tem paciência, presta atenção em você* (10) e *desperta o seu interesse para aprender*

inglês (7). Amélia presta atenção nos seus alunos, tem olhos para eles, os enxerga, sabe quem são, os respeita. Por tudo isto, procura alternativas para sua prática – e talvez se possa concluir que isso é, afinal, um indicador do gosto de Amélia pela docência: buscar alternativas é uma expressão do gostar do que se faz: quem não gosta do que faz preocupa-se mais com ter que enfrentar mais um dia de trabalho, e menos em procurar alternativas para mobilizar seus alunos.

Se quisermos pensar em como a prática desta professora se conecta com sua vida, com sua trajetória, podemos pensar que, como Amélia, sua prática parece ser fronteira – entre o ensino tradicional e o construtivista; entre o conteúdo e a criação; entre o pessimismo e o otimismo; entre o que precisa cumprir e o que deseja fazer. Amélia migrou de cidade, migrou da dança para a docência: foram diversos os movimentos que fez na sua vida pessoal e profissional. Parece que esses movimentos ocorrem também na sua prática: ela é movimento – uma errante em caminhada – e há movimento em sua prática, na qual vai cruzando fronteiras, impulsionada pelo seu desejo, pela necessidade e pelas possibilidades. A combinação desses fatores que a põe em movimento fazem com que às vezes escolha uma direção, às vezes outra.

8 Jair: o professor com trajetória assentada na autonomia e que aposta na autonomia dos seus alunos

“[...] eu tive que me adaptar a dar um outro tipo de aula, uma aula vapt-vupt.”

“Então uma aula é uma aula, é o que a gente pode fazer.”

“Eu não gosto de ser capacitado, eu detesto que me capacitem em alguma coisa. Eu me sinto meio retardado. Eu gosto de ir e me capacitar [...]”

O professor Jair foi indicado por uma colega de escola. Foi, além disso, o único dos professores que investigo a se auto-indicar.

Começo pela indicação feita pela colega – professora há 30 anos na escola pública, com mestrado em Lingüística, perto de aposentar-se. Seu texto compõe-se em três parágrafos curtos, antecédidos de um título. Reproduzo-os:

Professor de Inglês em escola pública que tenha sucesso em sua atividade docente

O sucesso na atividade docente depende de muitos fatores. Não posso considerar-me bem sucedida se levar em conta os baixíssimos salários, a carga horária exaustiva, o número desumano de turmas (20 no total).

Se levar em conta apenas as reelaborações que fazemos em nosso trabalho efetivamente realizado em sala de aula, conheço alguns casos de docentes bem sucedidos.

Eu citaria o prof. Jair, meu colega de escola, que, apesar de todas as agruras, consegue realizar um trabalho que, muitas vezes, o deixa satisfeito.

Na minha conversa com a professora formei uma impressão de que estava diante de uma profissional que encerrava sua carreira docente cansada. Vejo no texto que me apresentou elementos que confirmam essa impressão como, no primeiro parágrafo, o uso dos adjetivos *baixíssimo*, *exaustivo* e *desumano* com que qualifica os três elementos da atividade docente aos quais se refere – respectivamente o salário, a carga horária e o número de turmas por professor. Abre seu texto dizendo que o sucesso na atividade docente depende de muitos fatores, mas elege esses três para argumentar que, com essa configuração, ela não

consegue ver a si própria como uma professora bem sucedida. Na mesma direção, encaixa-se o substantivo *agruras*, usada pela professora no último parágrafo do texto, em que faz a indicação do professor Jair.

Percebo, no texto da professora, que ela sentiu necessidade de justificar-se por não ser (não se ver) uma professora bem sucedida. O fato de ter-se trazido à cena sem que precisasse ter feito isso – afinal, pedi aos professores com quem conversei apenas que me indicassem um(a) colega que tivesse, na sua visão, sucesso na sua prática docente em escola pública – permite-me inferir que lidar com as questões que aponta é difícil para ela, e que essas dificuldades repercutiram na sua carreira, de uma forma que talvez não lhe tenha sido possível superar ou contornar.

Parece que, para a professora, o sentido de sucesso está ligado a fatores da ordem da profissionalidade e do trabalho docente – como o salário e as condições de trabalho. É como se ela dissesse que sem esses aspectos atendidos não se pode falar de sucesso na docência. Para poder fazê-lo, J realiza uma operação de deslocamento do problema de um contexto mais macro (onde se localizariam os aspectos que menciona) para um contexto mais micro (a sala de aula, que apenas para efeitos de um exercício de fabricação meio que ficcional poderia ser isolada dos contextos mais amplos, permitindo um olhar para as práticas e ações dos professores como se independentes dos fatores que aponta). É o que entendo do que diz a professora no segundo parágrafo de seu texto, quando nitidamente precisa fazer uma delimitação restritiva para poder falar de sucesso: “*Se levar em conta apenas as reelaborações que fazemos em nosso trabalho efetivamente realizado em sala de aula, conheço alguns casos de docentes bem sucedidos*” (grifo meu). Minha impressão é que de fato J não vislumbra, na docência do inglês na escola pública, a possibilidade efetiva do sucesso. Pode-se dizer que confirma esta minha percepção o fato de a professora ter usado, no título do seu texto, o modo subjuntivo (*que tenha*) e não o indicativo (*que tem*) – uso que desloca a ideia do campo da certeza e do fato para o campo da incerteza e da possibilidade. Contudo, não desejando deixar minha pergunta sem resposta, respondeu-a indicando seu colega de escola, com uma justificativa que, curiosamente, não diz que ela o vê como bem sucedido – mas que o indica porque **ele se vê** dessa forma (*consegue realizar um trabalho que muitas vezes o deixa satisfeito*) (grifo meu) – ainda que nem sempre, ainda que descontadas as “agruras”. Sua percepção de que o professor Jair se vê

como bem sucedido é confirmada pelo fato de que ele indicou a si mesmo como professor que tem sucesso na docência do inglês.

O texto que Jair me entregou foi um texto longo, composto de dois parágrafos. O primeiro ocupa todo um lado da folha de caderno formato 200x275mm, o segundo metade do outro lado da folha. Todas as questões levantadas em seu texto serão por ele retomadas e abordadas extensivamente na entrevista.

Jair abre seu texto problematizando a ideia de sucesso: *“A primeira coisa que nos vem à mente, quando pensamos em um profissional de sucesso, é realização financeira. No entanto, sucesso não começa com e não se limita a ganhos, exclusivamente, financeiros”*. Com esta ressalva feita, prossegue: *“Em sendo assim, considero-me um professor de língua estrangeira que tem obtido sucesso, em sua prática docente (...)”* – e imediatamente apresenta as razões pelas quais se considera bem sucedido: *“(...) por perceber que fiz a escolha certa, em primeiro lugar, em relação à área (Letras – Língua estrangeira) e em segundo lugar, penso estar sendo bem sucedido por perceber que uma aula de língua estrangeira é um campo fértil para o ensino interdisciplinar (tão recomendado, hoje em dia);”*.

As duas razões acima alinhadas por Jair remetem a ele próprio. Obviamente se alguém vai indicar um professor que vê como bem sucedido, justificará com razões que digam sobre essa pessoa. Essas razões, contudo, podem focar o professor, a professora em relação à sua prática, para dar um exemplo; ou em relação à aprendizagem de seus alunos, para dar outro. Ou podem, como no caso de Jair, focar o professor em si mesmo: razões que remetem mais ao próprio sujeito do que à prática, ao contexto, aos resultados atingidos. Com os perigos inerentes a qualquer tradução, leio a fala de Jair acima e a sintetizo assim: “sou bem sucedido porque soube escolher minha profissão; sou bem sucedido porque percebo o que é (ou deve ser) uma aula de língua estrangeira”. Percebamos – para usar o verbo eleito por Jair – a diferença na formulação da segunda razão apontada por ele, e uma outra que contivesse os mesmos elementos, mas que fosse formulada assim: “sinto-me bem sucedido porque busco, na sala de aula de língua inglesa, trabalhar com uma perspectiva interdisciplinar, e posso constatar resultados positivos entre meus alunos na relação com as disciplinas de modo geral, os quais atribuo a essa abordagem”. Parece-me evidente o deslocamento de foco entre uma e outra. A fala de Jair me parece bastante singular, bastante característica de si, e traz, em

primeiras pinceladas, um esboço de um sujeito bastante auto-afirmado, que se mostrará mais e mais ao longo da entrevista que logo passará a ser descortinada e analisada.

A parte final do primeiro parágrafo de Jair parece contrastar com as duas razões citadas e comentadas acima. Logo após o ponto e vírgula que fecha a última frase citada, Jair prossegue assim: *“daí o cuidado em selecionar os textos adequados – de preferência, os originais e que apresentem qualidade lingüística – além disso, a questão da diversidade cultural e étnica é outra questão (atualíssima) sempre presentes nos textos. Outro fato de grande relevância é que a aula de língua estrangeira possibilita o trabalho interativo e comunicativo: qualidades que são inerentes a essa disciplina”*.

Considero, mais uma vez, pouco comum esse modo de Jair abordar a questão. Parece, para mim, que no trecho que destaco ele não está mais falando de razões pelas quais se vê como um professor bem sucedido, mas sim informando questões atinentes a sua prática, aos seus modos de fazer, aos elementos aos quais atribui relevo quando pensa o ensino de inglês e define sua ação docente. Para entender esses pontos como razões que justificam o ver-se como tendo sucesso na docência, precisaria supor que ele não explicita um enunciado que estaria por detrás ou por debaixo desse que analiso aqui (e não gostaria de ficar cavando subjacências...), que seria: “o fato de desenvolver um trabalho voltado para a leitura e compreensão de textos de qualidade, de privilegiar a interação e a comunicação em sala de aula, e de trabalhar com a língua de modo a evidenciar aspectos das culturas da língua inglesa faz com que meus alunos respondam bem às aulas e à proposta, e são elementos aos quais atribuo também o sucesso na minha atividade de professor.”

Percebamos, no entanto, que nas traduções que fiz das duas afirmativas de Jair analisadas até aqui, o elemento *alunos* foi inserido por mim. Jair não se remete aos alunos em nenhuma delas. Ele se vê como bem sucedido, enfim, por sua escolha profissional, por sua concepção de ensino, e por desenvolver uma prática de acordo com essa concepção.

De fato Jair dirá isso no segundo e último parágrafo do texto, que abre assim: *“Todos os fatores mencionados acima tornam-me um professor de sucesso”*. E introduz, logo após, questões que restringirão a ideia de sucesso tal como a vinha tratando, mostrando que para ele a noção de sucesso se relativiza na medida em

que se vincula a outros contextos: *“Entretanto, é necessário salientar que esse sucesso pessoal encontra barreiras e limitações; limitações pessoais do professor, limitações do ambiente escolar, limitações das políticas educacionais – sempre precárias”*. A seguir, retorna ao elemento da escolha da profissão, articulando-o com o da responsabilidade profissional: *“Contudo, ter escolhido essa profissão por convicção é realizá-la com responsabilidade”*. Finalmente, define sucesso estabelecendo uma relação entre profissão e vida, articulando o profissional e a pessoa do professor: *“Sucesso profissional é, antes de mais nada, uma questão de estabelecer metas e prioridades para a própria vida”*; e conclui: *“quem se sente mal sucedido nessa profissão, não fracassou apenas em sala de aula...”*

A entrevista de Jair foi realizada em dois momentos, na escola onde ele trabalha – uma grande e tradicional escola pública da rede estadual, de ensino fundamental e médio. Jair foi um sujeito que desde logo se mostrou muito disposto a expor suas ideias e suas visões, o que rendeu uma longa entrevista, realizada em dois dias.

Jair é um dos filhos mais novos de uma família de 7 filhos – e o mais novo dos homens. Esta posição na estrutura familiar fez com que tenha sido, na sua infância, muito mimado pelos pais e pelos irmãos e irmãs que lhe antecederam. Filho de pais que cursaram apenas até a 4ª série escolar teve, no entanto, uma infância muito povoada por livros e pela prática da leitura, em um ambiente de valorização dos estudos: conta ele que dos sete filhos de seus pais, cinco concluíram curso superior. O apreço pela leitura é um dos traços mais marcantes em Jair, traço que aflorou em diversos momentos da entrevista, como aqui: *“porque eu convivia com leituras, eu comecei a ler muito cedo, eu ouvia muito cedo a leitura, e comecei a ler [literatura], com doze anos eu já lia. Com quatorze anos eu já lia autores bem complicados como Dostoiévski”*.

Jair teve seus primeiros contatos com a aquisição da leitura e da escrita em casa, antes de ingressar na escola, através de seus irmãos mais velhos, e especialmente de uma das irmãs que, na época, era aluna do curso Normal. Nas suas lembranças, recupera como traumático o ingresso na 1ª série de uma escola pública, onde não se adaptou, porque a escola era muito grande, tinha muitos alunos, e o menino que era tão mimado, cercado e protegido em sua casa não recebeu lá nenhuma atenção especial. Em uma semana, após algumas tentativas e fugas, foi transferido por sua mãe para uma escola particular, de freiras, onde sua

irmã normalista também estudava. Lá seu ingresso foi antecedido de uma entrevista com uma freira que atuava no setor pedagógico – e ter recebido esta atenção particularizada fez para ele toda a diferença. A escola percebeu que Jair já trazia alguns conhecimentos, e o avaliou apto para ingressar na 2ª série:

Eu sabia números assim, eu sabia o nome, que tinham me ensinado, porque eu já tinha, a minha irmã já tinha o que, a mais velha, dezessete, dezoito anos. Eu acho que ela tinha ingressado nessa época no Normal. Então ela tinha noção mais ou menos de como ensinar. Então eu sabia coisas. Ela lia historinhas. Então eu peguei rápido isso. Então eu fiz estes testes, só para resumir esta parte, e a freira disse assim: “ah, eu acho que ele tem condições de ir para a segunda”. E eu fui para a segunda série, e eu me adaptei bem. Tive uma coisa, algumas coisas assim, mas eu sou assim, eu adquiri desde cedo essa característica: eu tenho que me preparar para a coisa e encarar ela.

É interessante também destacar coisas que Jair menciona em suas falas e que nos mostram que desde muito cedo já se manifestavam traços de personalidade que, veremos, são traços definidores de Jair. Um deles diz respeito ao modo como lidou com as dificuldades que encontrou na primeira escola: “Eu detestava a escola, eu fugia”. O que quero destacar aqui não é o fato de fugir diante de dificuldades, mas sim o traço de uma rebeldia e teimosia que lhe eram naturais e que seguiram se manifestando na sua trajetória. A continuação dos relatos de Jair vai mostrar que ele é esforçado e perseverante, e que não é de desistir. Isto já aparece no seu relato a respeito do seu ano na segunda escola, enfrentando diretamente a segunda série, que não deixou de lhe apresentar dificuldades: “Quando eu sei que tenho que fazer uma coisa, eu me preparo. E toda vez que surgia uma dificuldade eu me enterrava um pouquinho, mas eu voltava”.

Jair fala pouco de suas memórias da escola e entre suas boas memórias não sobressaíam as aulas de inglês enquanto aluno em Bagé, das quais ele assume que “nem gostava muito”. No ensino médio, as duas disciplinas por que tinha maior interesse eram Matemática e Língua Portuguesa. Das aulas de Inglês, ele contava:

É interessante, algumas matérias não eram obrigatórias naquela época. O Inglês era uma delas, a Língua Estrangeira. Passaram a ser a partir de 96. Eu achava interessante o seguinte: com duas aulas por semana, eu nunca tinha essas aulas. Praticamente eu nunca tive música, por exemplo, na aula de Inglês. Eu não tive uma metodologia um pouquinho diferente, já era mais a gramática [...] era basicamente aquele método bem estruturalista, a gramática, os exercícios gramaticais, aqueles *drills*, que repete, repete, repete.

Jair fala pouco, também dos professores que teve na escola. Uma das professoras que menciona foi sua professora de Inglês no ensino médio – mas a menciona, justamente, por ter sido uma professora convencional quando lhe parecia que ela possuía condições de fazer um ensino que se diferenciasse do comum:

Eu tive da quinta série ao terceiro ano do ensino médio, duas aulas por semana. E no ensino médio, a professora era uma professora que tinha tido a experiência de ter estudado desde a adolescência Inglês em cursos particulares e de ter tido a experiência do intercâmbio na juventude. Ela era professora de Letras e História, mas ela se concentrou na área de Inglês. E, no entanto, era uma aula convencional, de escola. Mas eram duas, naquela turma de trinta, quarenta alunos. Só que assim, a diferença do que eu faço hoje para aquilo que eu recebi é esta: eu não me lembro de ter ouvido música, de ter ouvido outras habilidades da língua se não o *writing*, mas o *writing* só lendo, ou *reading*, só lendo assim, a título de entendimento, mas nunca assim, *listening*, coisa de diálogo, de música, eu não lembro, pois não era uma prática dos professores na época. Hoje eu estou fazendo isso, me achando “ultra moderno” [...].

Jair lembra de alguns episódios escolares envolvendo sua relação com a língua inglesa e o modo como aprendia. Lembra de ter participado de oficinas de Inglês na 4ª série, antes de ter iniciado a ter inglês no currículo, o que ocorreria um ano depois, na 5ª série.

A experiência de Jair com o Inglês, na escola, segundo o que ele relatou até aqui, não se destaca muito da maior parte das vivências que os alunos de sua época, de modo geral, tinham na escola com essa disciplina: fórmulas decoradas, exercícios repetitivos, aborrecidos, aulas gramaticais, pouco ou nenhum contato com abordagens ou práticas que pudessem interessá-los pelo conteúdo.

As falas de Jair sobre o Inglês na escola, sobre as aulas que tinha, sobre o modo como lidava com os conteúdos, nos induzem a inferir que nesse contexto ele não aprendeu inglês. Tampouco parece ter sido ali que começou seu interesse pela disciplina. Quanto a gostar ou não das aulas de inglês, predominam os momentos, como o que se viu acima, em que indicou, mais explicitamente ou menos, que não gostava. No entanto, em outra situação expôs a questão de outra maneira: “(...) eu gosto e sempre gostei desde o ensino médio, eu não gostava das aulas, digamos assim (...)”. Apesar desta ressalva, penso que se pode firmar que o genuíno interesse de Jair pela língua inglesa não veio da escola – foi construir-se em um momento posterior, como veremos. Quanto ao que aprendeu de inglês na escola, contudo, depois de suas falas terem criado a impressão de que ele não teria aprendido muita coisa, Jair vai fazer um comentário que surpreende:

eu entrei na universidade com esse conhecimento que os alunos têm, de ensino médio, mas tem mais uma coisa: quando eu fiz a prova de inglês na universidade, quando eu fiz o vestibular, desculpa, eram dez questões e, de dez, eu acertei oito. Eu não me preparei para o vestibular, mas é que eu tinha, essa carga anterior que eu tive, esse *background* anterior, na escola...

Vemos que mesmo sem ter-se preparado para o vestibular, como conta, Jair atingiu uma pontuação muito boa na prova de Inglês do vestibular. Esse parece ter sido o momento em que Jair se deu conta de que o pouco inglês que lhe foi ensinado na escola, de uma maneira que considerava desinteressante, pouco atraente, foi capaz de constituir-lhe um *background* na língua do qual nem suspeitava. Podemos, assim, reconhecer algum mérito nesse ensino. Esse mérito, no entanto, precisa ser repartido com Jair – aluno inteligente e esforçado, capaz, segundo contou, de fazer associações e de acumular informações

Sem um interesse específico pela língua inglesa, como veio Jair a tornar-se professor de Inglês? Como escolheu ser professor? Como se decidiu pelo estudo de Letras?

A leitura e o gosto pelos livros acompanham Jair desde sempre. Foram o que o aproximou do curso de Letras, em um momento em que não tinha clareza do que queria perseguir, em termos de carreira, e continuam sendo um componente fortemente marcante da sua identidade. Quando lhe perguntei como ele tinha pensado em ser professor, e professor de inglês, sua resposta foi “não pensei”. Insisti perguntando como escolhera então fazer Letras, curso de formação de professores. Eis o que me disse:

Eu escolhi assim: eu tinha duas opções, as matérias mais interessantes no ensino Médio, que eu achava, que era Matemática e Português. Então eu saí da minha casa, fui fazer a inscrição para o vestibular ali no Ginásio do Pelotense, na época, e aí disse assim: é Matemática ou é Letras? Aí anteriormente eu tinha conversado com algumas pessoas, que falaram: não, tu gostas de ler, gostas de Literatura, aí eu fiquei com esta, mas eu também gostava de Inglês. Eram as matérias que eu gostava. Eu não ia fazer tudo e excluir o resto. Aí eu digo assim: Letras. Porque qualquer uma que eu fizesse eu ia encarar, Letras só tinha duas opções: Português e Inglês. Depois se criou a Licenciatura Português/Literatura e Português /Francês. Como eu tinha visto algum inglês no ensino médio [...].

Jair decidiu para que curso ir no ato de inscrição para o vestibular. E escolheu pautado nas matérias de que gostava no ensino médio. Podia ter sido Matemática. Foi Letras. Aparentemente o “desempate” se deu porque alguém apontou seu gosto pela literatura. E em Letras, seu interesse maior era língua portuguesa e não língua inglesa. O inglês foi inescapável, visto que na época não havia habilitação exclusiva

em língua portuguesa. Necessariamente se fazia português e mais uma língua estrangeira. Jair fez, no caso, inglês, disciplina que estudara no ensino médio.

Para Jair, parece que ser professor, e ser professor de inglês, lhe aconteceu. Em diversos momentos ele refere o fato de que essa não foi uma escolha planejada – como já foi referido acima – e que não tinha a intenção de ser professor. Em menino, brincava era de bombeiro, de soldado. No início da adolescência, queria ser padre – segundo ele, aí era um caso de vocação, que acabou se esfumando:

Bom, uma outra coisa que quase me aconteceu, só não pude porque eu tinha quatorze anos, que eu ia para o Seminário. Não te contei que eu tinha vocação... [...]. Eu ia para o Seminário e o meu pai disse: não, tu és muito jovem, quatorze anos. Era, até terminar o ensino médio, só que quando terminei o ensino médio eu já não queria mais. Já tinha mudado de opinião. Mas eu ia ir lá para Santa Catarina, lá tinha o Colégio dos Jesuítas, uma coisa assim, porque foi um padre que me sugeriu, porque é bem assim que acontece, freqüenta a igreja o tempo inteiro, e eu gostei, eu gostava daquilo ali, eu freqüentava a Juventude Franciscana, eu fazia muito trabalho em hospitais assim e com pessoas deficientes, e fazia trabalhos de missões, coletava dados para a igreja. Eu adorava isso. E fazia festas para São Francisco, essas coisas assim, eu gostava muito disso. Depois me afastei um pouco, quando eu vim para Pelotas assim eu deixei um pouco. E depois eu retornei de novo, mas apesar de ter essa vocação religiosa, eu não me considero uma pessoa [...] eu não me considero assim sectário.

Haverá alguma ligação entre a atração de Jair pelo ministério sacerdotal, na adolescência, e sua opção pelo magistério, em adulto? Penso que a questão procede, pelo fato de ser tão implantada a visão da educação como sacerdócio. No entanto, este não parece ser o caso de Jair, como poderemos ver adiante. Sua visão de educação não é pastoral, ele não pratica um apostolado. Quando se deparou com o fato de ser professor (porque foi mais ou menos assim que lhe sucedeu), profissão que nunca pensou seguir, foi capturado para a docência por seu amor ao conhecimento:

[...] apesar de eu não querer ser professor a princípio, eu lembro que eu estudei numa escola, deixa eu voltar, eu já te falei da escola, eu só não te disse que tinha Magistério, o Curso Normal, como tem aqui. [...] Eu auxiliava alguns alunos na parte de Matemática e o professor dizia: tu vais ser professor. É porque eu tenho essa coisa de gostar de lidar com o conhecimento [...].

No seu relato sobre sua formação inicial, Jair refere-se a seus professores de modo geral como bons, sem destacar nenhum com mais expressividade, sem dar relevo particular a algum ou alguns dos seus professores na universidade. O mesmo aconteceu, diga-se, em relação a seus professores na escola básica. Não se

encontra, na fala de Jair, um(a) professor(a) que desponte como modelo, como figura formativa.

Jair conta que ao longo do curso de Letras teve dificuldades com a língua inglesa, e extrema facilidade com literatura. Sua trajetória no curso de Letras é interessante, porque nitidamente dividida entre o campo da literatura – do qual gostava, com o qual convivia desde criança e no qual transitava com conhecimento bastante acima da média – e o campo da língua inglesa – do qual levava apenas os conhecimentos escolares e onde precisou trabalhar com esforço para superar as dificuldades encontradas. Ele conta:

Aí eu entrei na universidade, e evidentemente eu tive alguns problemas. Foi a primeira vez na vida que eu fiquei em exame e foi até em fonética da língua inglesa. Justamente nisso, que não é nada fácil.

Sobre o mesmo assunto, diz ainda:

E na universidade eu vi que eu tinha que estudar muito mais, principalmente a questão fonética, se eu tivesse que desenvolver alguma coisa. Aí sim, eu tive várias etapas, uma hora eu estava muito bom, aí, por questões pessoais também, e outra hora eu não estava muito bem, então eu não oferecia aquilo que o curso exigia. Eu estou falando em relação à língua inglesa. Porque como eu tinha uma certa segurança na Literatura, porque eu convivia com leituras [...] Então nunca me apavorou a Literatura. Só que a Língua Estrangeira era um conhecimento muito limitado que eu tinha, só que eu percebi que eu conseguia entender, essa é uma diferença que eu percebi. Uma coisa é tu não saber, outra coisa é tu não ser capaz de entender.

Jair já deixou claro que seu ingresso no curso foi motivado por seu gosto pela literatura. O inglês veio a reboque, por uma inevitabilidade – teria cursado apenas Português, mas na época o curso só oferecia habilitações duplas, em língua portuguesa e uma língua estrangeira. Em literatura ele tinha segurança, possuía um repertório – era leitor desde menino. As dificuldades que precisou enfrentar no curso, e que enfrentou, relacionavam-se à língua inglesa. Jair despontava em literatura, e oscilava em língua inglesa. O campo não lhe era fácil. Às vezes ia bem, às vezes não. Viu-se em exame, pela primeira vez na vida. Contudo, conseguiu compreender algo que não é pequeno: que uma coisa é não saber, outra é não ser capaz de entender. E ele percebeu que pouco sabia, mas que tinha capacidade de aprender. E investiu: aproveitou um período de greve na universidade e foi estudar inglês em um curso de idiomas. Logo sentiu ganhos – não só na língua em si, mas na percepção de si na relação com a língua e no seu processo de aprender. Esses

ganhos se materializavam naquilo que mostrava como aluno e foram também percebidos por seus professores:

eu me lembro que a universidade entrou em greve na época que eu entrei, e em um mês eu comecei o curso e já vi melhoras significativas. Eu notei, inclusive uma professora, eu não lembro o nome dela, não era a A., era uma outra que estava lá, falou assim: “não, o teu *listening* já melhorou um pouco, tu não entendia nada!” - obviamente. Então em um mês que eu comecei a fazer este curso, eu já comecei a entender, porque eu relaciono muito fácil assim também, tu me mostra escrita a palavra, me coloca um CD e eu já relaciono as duas coisas.

Ainda que avançasse, avançava lentamente, mediante esforço e mais em algumas áreas da língua do que em outras. Jair teve mais dificuldades com o inglês falado, não desenvolveu fluência na língua durante o curso – e chama para si a responsabilidade por isso: “a parte de fluência que eu não adquiri, foi mais responsabilidade minha. Eu poderia ter adquirido bem mais lá. A fluência em termos de *speaking*, de fala, na época”.

A heterogeneidade na sala de aula de língua estrangeira normalmente se constitui um problema – mas de resto, se for mesmo um problema, é um problema que pode afetar qualquer sala de aula, de qualquer disciplina. A existência de um grupo heterogêneo comumente produz tensões – alguns alunos precisam acelerar seus ritmos, e isso os põe sob pressão; outros precisam reduzir seus ritmos, e isso os aborrece. É interessante o que Jair conta sobre isso, e sobre como ele percebia essas tensões e respondia a elas de modo muito afirmativo, demarcando o que via como seu direito:

[...] quando eu estava no curso de Letras, me diziam assim: ah, mas a gente é afetado porque tem alunos que não têm uma fluência tão importante. Alguns alunos que tinham, inclusive experiências de sair do país, evidentemente uma fluência interessante. Aí eu me levantei e disse: bom, realmente, quando tem um grupo homogêneo é muito melhor. É claro, se tu colocas alunos que não têm o mesmo, por exemplo, se tu tens uma fluência na língua estrangeira que outras pessoas, e outras que não têm, aquela conversa fica quebrada, porque não te devolvem a mesma coisa. É diferente de tu conversares com pessoas que têm isso. Mas eu pensei o seguinte: bom, já que eu passei no vestibular, é um direito meu ficar aqui, só que da mesma forma eu me sinto quando estou na aula de Literatura, sem querer ofender ninguém.

Questões a ver, aí: a fragilidade de Jair na sala de aula de língua inglesa não lhe baixava a forte auto-estima. Ele se assentava sobre seu direito de aprender, que se constituía com a aprovação no vestibular. Não se intimidava em levantar-se e manifestar-se. E fazia ver aos colegas que, se na sala de aula de língua inglesa

ficava em desvantagem frente a colegas na relação entre quem sabe mais e quem sabe menos, essa relação se invertia nas aulas de literatura – onde era ele quem assumia posição de vantagem. Em literatura, a fluência estava com Jair:

eu conseguia acompanhar aquilo ali e outras pessoas não, por quê? Porque não se interessavam, não tinham aquele interesse. Então é uma falta de fluência também, não na Língua Estrangeira. E eu não me senti, eu vou me sentir ofendido porque alguém está ali e não leu aquele livro?

O olhar de Jair sobre sua formação inicial é apreciativo. Ele ressalta a solidez dos conhecimentos teóricos recebidos:

No curso de Letras que eu fiz, que nós fizemos, na Federal, uma das coisas que mais se criticava neste curso, eu vou falar isso para depois falar um pouquinho, é que o curso oferecia, tinha até um bom nível de Mestres e Doutores, não tanto a formação de professores, do geral se dizia isto, mas que oferecia muito suporte teórico, que era um curso mais dirigido para a Pós-graduação e tal, e faltava muito a prática de ensino, que é o que toca bem na vida do professor. Tipo, por exemplo, não é que faltou que ele ensinava verbo, mas como aplicar esse verbo na prática, as metodologias e coisa e tal. Eu já penso um pouco diferente, eu agradeço ao curso pelo suporte teórico, por exemplo, ter estudado Saussure, o Curso de Linguística Geral, o significado e o significante, tudo (eu estou resumindo); Chomsky, estrutura profunda e superficial. Eu acho que esse suporte teórico me ajuda a construir a aula, quer esteja dando uma aula sobre verbo *to be*, absolutamente gramatical, ou uma aula com uma abordagem mais comunicativa – até o termo eu trouxe de lá.

Jair, que se diz uma pessoa que “gosta de lidar com o conhecimento”, não faz eco às críticas de colegas que consideravam que o curso privilegiava a teoria sobre a prática. Sobre esse assunto, segue ainda, enfatizando campos e perspectivas teóricas, autores e métodos vistos na sua formação, que entende terem constituído o suporte para as definições e decisões de sua prática:

[...] os métodos estruturalistas, por exemplo, abrir um livro e saber que aquilo é *drill*, que é a repetição baseada num método que já existiu e que depois foi sucedido por outro, isso eu comecei a ver na universidade, a questão da Linguística. Então para mim isso é muito importante, quando eu abro um livro, para decidir se esse livro é bom para uma sala de aula, quando eu preparo um exercício, em cima de que método ele foi feito. [...] Então todo esse pensamento sobre como construir a aula eu trago do suporte teórico que aprendi na universidade e que a partir dali eu continuei lendo, não só aquilo. O primeiro livro que eu li na universidade, de Língua portuguesa, foi o *Língua e Liberdade*. Do Celso Pedro Luft, há vinte anos atrás. O livro é muito interessante ainda, mas é que muita coisa aconteceu a partir de então. Mas aquele foi o primeiro momento da Gramática Gerativa que eu nunca tinha ouvido falar, certo? E assim por diante, por exemplo, na Literatura tinha a Semiótica, que também foi o meu primeiro encontro com essa instância. Quer dizer, eu estou te falando não de coisas que me ensinaram para dar aula, mas de todo um suporte teórico.

Podemos ver assim, então, o percurso de Jair, desde seu ingresso no curso de Letras até sua saída, habilitado a ser professor de inglês: no início o inglês foi um acidente, ao qual teve que se submeter por falta de alternativa; ao longo do curso teve dificuldades, às quais enfrentou, pois não é do seu perfil desistir; seu esforço para se manter “à tona” no inglês mostrou-lhe que tinha facilidade para aprender; sua autoconfiança e a exigência que mostra ter consigo mesmo ajudaram-no a formar-se professor de inglês, fortemente sustentado em um corpo teórico. Durante o curso, e assim que saiu dele, percebia suas debilidades em termos de fluência oral. Quanto a isto, o que foi determinante para sua superação foi o ingresso na prática.

Se Jair parece privilegiar a teoria em relação à prática, não se pode dizer que desconsidera esta última. Se continuarmos analisando o relatado por ele em sua entrevista, veremos um professor preocupado com esta, um professor que pensa e reflete sobre a prática. A questão em jogo aqui não é a desconsideração da prática, e sim que tipo de relação/articulação Jair vê entre esses dois termos e campos. E de que maneira esta visão que o pauta pode influenciar, se é que influencia, sua docência. Uma outra fala reforça esse imagem que vai se constituindo de Jair: “a minha prática com Inglês começou depois de formado. Enquanto eu não estava formado eu só estudava esta língua”. Jair vai deixando claro que enxerga o curso de formação inicial como o espaço/tempo que tem a incumbência de munir o estudante, professor em formação, de conhecimentos teóricos do campo. A prática é momento posterior, momento em que o conhecimento recebido/construído será acionado. Jair não vê, contudo, esse conhecimento como concluído, como estanque. A esse respeito expressa uma visão de formação em processo e permanente que, para ele, é fundamentalmente de responsabilidade dos professores, a quem cabe, no seu entender, papel ativo, protagônico. E aponta para o papel dos cursos de Letras na construção dessa consciência:

[...] eu fiz um curso bastante interessante com a [...], e nesse curso ela distribuiu um texto que eu tenho até hoje, em que ela pergunta assim, e que eu ainda penso, principalmente como professor de escola pública, que é o que te interessa neste momento também. Ela pergunta: *Teacher training ou teacher development?* Ou seja, traduzindo isso para nós aqui é “Capacitação de professores para exercer essa profissão”. “Professores serão capacitados”, sai assim nos documentos oficiais da 5ª CRE, isso é uma coisa passiva, professores *serão* capacitados. Agora, quando te dizem: *development*, é um envolvimento que tem. Essas duas perguntas que ela faz, *training ou development?* Aí ela responde falando conosco que as duas coisas são interessantes, que ela mesma estava fazendo isso conosco,

training, mas *development* é tu ir buscar o material, é tu ir buscar a tua própria capacitação. Que é o que eu faço até hoje, até porque aqui nós vivemos, por diversos motivos, uma série de carências na escola pública, inclusive de oferecer para os professores cursos de habilitação, porque essas manhãs de formação que eles dão de fato não é uma formação, é só comentar coisas muito superficiais. Formação que eu entendo é estudar a tua área para te formar melhor em sala de aula. Eu entendo assim, pelo menos. [...] eu diria o seguinte: com certeza o professor tem que receber treinamento de alguém mais experiente, mais proficiente na sua disciplina respectiva, mas eu acho que tu tens que ter esse *development*, esse desenvolvimento. Tu mesmo buscares isso. Isso eu acho fundamental. Eu tenho essa iniciativa de ir buscar. Por isso que eu abomino essa expressão: “trinta mil professores serão capacitados”, quer dizer, tu vais ser capacitado de qualquer forma para entrar em sala de aula, enquanto que na verdade isso é um processo. Até há discussão da carga horária nos cursos de licenciatura, não só Letras. Quatro anos é muito? É pouco? [...] eu acho que quatro anos ainda é pouco, tinha que ser cinco anos na Licenciatura, eu acho, e não basta isso, não basta tu prolongar um estágio, por exemplo, ou um curso de Letras. Eu acho que tu precisa criar consciência lá dentro de que tu precisas continuar estudando.

Jair diz em outro momento: “(...) não basta tu saber, tu tens que ir melhorando as tuas próprias práticas”. Aí está expressa sua preocupação com a prática, e sua preocupação com o desenvolvimento profissional do professor. Acredita que o professor tenha – ou deva ter – autonomia e iniciativa suficientes para ir buscar seu próprio desenvolvimento. É nesse sentido que ele segue expondo seu ponto de vista:

Eu até estava conversando esta semana mesmo com uma pessoa que é professora, lembrando do curso de Letras, que ela também fez. E ela disse: “mas te ensinaram a usar o verbo? te ensinaram o verbo, mas te ensinaram a usar o verbo?” E eu digo assim: talvez não, talvez tenham dado algumas dicas, mas para mim não é necessário isso, porque não me ensinaram eu vou procurar como fazer, nem que seja olhando alguém que já tenha feito. Eu acho, eu vou voltar de novo, eu acho muito importante que tu me ensines *quem* trabalha com isso, e quem é que tem competência nesta área para que eu possa buscar. Porque eu acho que a aula é obrigação minha, eu vejo assim.

Ao longo de toda a entrevista os relatos de Jair sobre sua formação, sua trajetória profissional e sua prática atual mostram essa afirmatividade. Ele vai se revelando como um sujeito muito determinado, muito seguro de si, capaz de efetivamente exercer ações no sentido das metas que se coloca – como, para exemplificar, quando buscou um curso de inglês particular no início da faculdade de Letras para desenvolver conhecimentos que sentia que lhe faltavam. Após formado, com seu ingresso na docência, mantém essa característica, como passaremos a ver.

Jair formou-se em 1993 e em 94 foi trabalhar pela primeira vez com o ensino do inglês em um curso de idiomas. Para Jair, o curso de inglês onde começou a ensinar se constituiu em um espaço formador: sai do curso de Letras pouco fluente

na língua e encontra no cursinho um ambiente propício ao estudo, à realização de cursos, às trocas com colegas, ao desenvolvimento da fluência em língua inglesa. Lembremos que a língua inglesa “aconteceu” no percurso formativo de Jair – não era seu principal interesse, tampouco era sua área de maior força. Contudo, formou-se em Inglês, e aceitou o desafio da prática. Na fala seguinte Jair nos sinaliza para aquilo que aparentemente o mobilizou, despertando-lhe o desejo de, de fato, considerar o ensino do inglês como profissão:

O primeiro emprego, me chamaram e eu senti o seguinte: que eu tinha conhecimento, mas pintou ali uma boa insegurança da minha parte. Eu tinha o conhecimento, mas eu não tinha a fluência que eu achava que precisava, até porque eu sempre acho que preciso de muito mais do que de fato preciso. É uma característica bem minha, assim. Eu até cheguei a te falar isso na tua primeira parte da entrevista, que eu comecei neste curso e aí em dois anos eu comecei a desenvolver barbaramente a minha fluência. Isso foi uma das coisas que talvez tenha me permitido ficar nessa área de Inglês.

A fala a seguir praticamente repete – e reforça – a anterior. Em ambas Jair chama atenção para o fato de ser perfeccionista e exigente consigo mesmo. Em ambas repetem-se outros elementos: sentir-se preparado quanto aos conhecimentos de língua, mas inseguro quanto à fluência:

No curso de língua estrangeira também tive meus... como é que eu vou dar aula? Será que eu tenho fluência suficiente? Porque eu tenho essa coisa do perfeccionismo e tal, e eu acho que naquela altura eu estava bem preparado. E aí comecei. Comecei fazendo tudo e coisa e tal. E foi indo e indo. Em dois anos a minha fluência pulou muito [...] pelo trabalho, eu tinha também reuniões com os professores, que era só Inglês, e dentro da minha bateria vivendo naquele ambiente, todos os dias, manhã, tarde e noite, mais as reuniões, com um professor que faz isso, outro que faz aquilo, sempre falando em inglês, sempre tudo em inglês, aquele material todo na tua frente, tu tendo que ler livros, tendo que ler aquele material lingüístico, então é claro que, falando, sempre forçado a falar, é claro que a minha fluência começou a subir. E aí eu disse: não, agora é a hora de eu fazer o primeiro teste de proficiência.

Jair atribui a insegurança que chegou a sentir frente à sua primeira experiência com o ensino de inglês ao alto grau de exigência consigo mesmo, a aquilo que chama de seu “perfeccionismo”. Chega a dizer que se sentia preparado, mas sua baixa fluência o preocupava. Foi exatamente seu grau de exigência, contudo, que o impeliu a dedicar-se ao desenvolvimento das habilidades de língua em que se percebia mais frágil. O ambiente de imersão na língua proporcionado pelo curso, bem como o fato de aquele ser um ambiente de certa forma protegido – pois os cursos de língua fornecem treinamento aos novos professores no método, e

também alguma supervisão e acompanhamento – fizeram com que Jair rapidamente desenvolvesse fluência e segurança.

O início de Jair como professor de inglês na escola regular deu-se em 1998, e em 2000 ingressou no magistério público estadual – sete anos após a conclusão do curso de Letras e com seis anos na docência do inglês, entre o trabalho em curso privado de idiomas e a escola regular da rede privada. Sobre esse momento, conta Jair que conversava com sua irmã professora sobre suas expectativas:

[...] eu até tinha dito para a minha irmã, que também é professora, e ela já tinha mais experiência nesse sentido, inclusive com crianças, “primeira vez que eu vou dar aula para tanta gente assim, vinte, trinta alunos, será...” Não, eu me senti tranquilo, é claro que é completamente diferente. Eu achei que eu pudesse aplicar as mesmas técnicas que tu aplicas numa aula com dez alunos. Obviamente que eu estava redondamente enganado.

Jair diz que se sentiu tranquilo com a mudança para uma realidade de sala de aula com o triplo de alunos a que estava acostumado, embora se questionasse sobre que diferenças isso poderia implicar, em uma indagação que não completa: “será...?” – deixando implícito um “(...) que eu vou conseguir?”. Nessa transição, contudo, o que realmente destaca é o fato de que acreditava possível transpor para o novo ambiente as mesmas técnicas de ensino que empregava para trabalhar com pequenos grupos de alunos. Desde o começo de seu trabalho na escola, contudo, Jair se apercebeu de que mudanças e adaptações na sua forma de trabalhar necessitavam ser feitas. As falas de Jair, a seguir, permitem que se compreenda que essas adaptações se referiam a três diferentes ordens – no que dizia respeito às técnicas de ensino, ao uso de material instrucional, e à própria concepção de ensino de língua estrangeira:

[...] alguns alunos até notavam que eu tinha diferença assim, porque eu usava muito o *Listening*, CDs, quando eu comecei nem tinha CD, na verdade era fita, eu sou do tempo da fita. [...] eu comecei a aplicar essas técnicas que eu tinha feito no curso e coisa e tal, porque eu achava interessante, achava mais lúdica, mais dinâmica. [...] [o] número de alunos, não, não me surpreendeu muito, mas essas técnicas que eu fui aplicar eu adaptei, mas de uma coisa eu não abri mão: da qualidade do material.

É interessante perceber que Jair indica, através dessa fala, que tinha desde o início uma concepção sobre o ensino do inglês. Ou seja, ele não estava ali atuando sobre um vazio, havia um suporte que ancorava sua prática: preocupava-se com aulas que fossem lúdicas e dinâmicas – visão que carregava do curso de línguas

onde iniciara sua carreira – e, além disso, não fazia concessões quanto àquilo que denomina de “qualidade do material”:

Não que eu use material, mas a qualidade do material, por exemplo, texto. Tinha uma apostila aqui, não uso os textos daquela apostila. Inclusive os alunos que têm um pouquinho mais de conhecimento percebem que não é texto, aquilo são frases isoladas: *Fulana entrou na sala. Fulana sentou na cadeira.* Tudo com frases isoladas.

Quando Jair fala de *qualidade do material* refere-se ao seu conteúdo lingüístico, e revela uma concepção linguisticamente fundada daquilo que vem a ser um *texto*: frases isoladas não são texto e, segundo ele, com esse material ele não costumava trabalhar. Mostrando, contudo, uma preocupação com o aproveitamento do material que a escola disponibilizava através de apostilas – o que parece indicar a capacidade de um professor com autonomia para construir uma proposta pessoal de trabalho e ao mesmo tempo a visão de alguém que possuía um cuidado “econômico” de não desperdiçar um material que estava disponível – buscava momentos e situações que não eram as da sala de aula habitual em que parte desse material, que não aprovava, pudesse ter utilidade e função:

Olha, se tu fores honesto e tentar aproveitar todo o material, tu podes tirar alguns exercícios dali em algum momento, por exemplo, num sábado, que vêm menos alunos. Então assim, da qualidade do material não abro mão. Tu podes, como eu estava dizendo, num sábado, por exemplo, que têm aulas e vêm menos alunos, eu posso utilizar o material de gramática daquilo ali, porque a gramática é uma frase e tal. Mas assim, numa aula em que eu vou dar continuidade para fechar o meu trimestre, eu gosto de jogar textos e gramática que os alunos vejam, porque tem muito a questão visual, que tu memoriza muito aquilo. Então se tu vais memorizando aula após aula com aqueles textos absolutamente com orações absolutas, coladas, que não são textos de fato, uma frase colada, o aluno vai absorvendo aquilo ali sim.

Jair também expressa sua compreensão sobre a importância de trabalhar com materiais que façam sentido para os alunos e seu tempo. Para ele, o contato com textos que discutam assuntos da atualidade faz com que os alunos se reconheçam importantes por estarem lidando com assuntos do mundo atual que fazem sentido. Recordando que no seu tempo de aluno as coisas não eram assim, diz ele:

Não havia essa preocupação que hoje tem com a Lingüística textual, de trazer um pouco a atualidade, ou textos clássicos, mas que tenham uma configuração mais atual. E essa juventude ela é meio assim, por exemplo, se eu falar, digamos de uma Janis Joplin. eles não gostam, para aqueles que não têm essa experiência em casa com os pais. Agora, se essa Janis Joplin for gravada e tocada na Atlântida, eles gostam e eles entendem perfeitamente bem. Então isso também é minha preocupação, um pouco a

deles. Uns textos que tenham... eu não quero dizer que seja uma coisa que foi escrita ontem, mas que tenha sentido para essa época.

De todos os temas propostos a Jair e sobre os quais ele discorreu ao longo da extensa entrevista que tivemos, talvez sobre o que ele tenha falado mais economicamente tenha sido sua visão sobre a escola no mundo de hoje. O seu modo de ver a escola de modo geral vai sendo revelado em pinceladas – em uma pincelada, por exemplo, mostra que enxerga na escola, ainda que na pública, um espaço onde atua a seleção, um espaço para os “melhores”, um espaço “onde a questão social está presente”:

[...] isto aqui é uma escola pública, tem toda uma história essa escola, dividem, esta escola que tem oitenta anos, “ah, na época em que era bom...”. Porque na época em que era bom é que nenhum aluno de periferia entrava aqui. Sempre foi pública, mas é Instituto de Educação concedido pelo governo. E uma professora que estudou aqui conta que entrou aqui, sendo pobre e usando congá, com o auxílio de um político. A partir da abertura em 85, com a Dante de Oliveira, as escolas públicas tiveram que se abrir, porque aqui eles conseguiram. E até hoje a escola mantém essa tradição. Ela é obrigada a receber todos os alunos, mas há uma certa seleção aqui. É interessante isso. É coisa que eu não via nas outras. Porque eu trabalhei, é interessante isso, porque tu trabalhas na escola regular, tu trabalhas num curso, tu trabalhas na escola pública de centro da cidade ou trabalhas numa de periferia, a relação entre as pessoas é bem diferente assim, e a questão social está muito presente.

Em outra pincelada, dá destaque à sua visão da escola – ainda que debaixo de uma árvore, ainda que nas trincheiras de guerras deflagradas – como o lugar que pode fazer avançar o conhecimento da humanidade:

Por isso que eu gosto dessa professora do nordeste também que ensina embaixo de uma árvore, porque é como se fosse uma resistência. Os judeus são bem assim, no fogo cruzado eles exigiram aula pela internet. Sabes quantos anos eles têm? Quase seis mil anos. Eles sabem que o conhecimento é assim. [...] Um dos motivos desse sucesso na escola é que os alunos estão avançando, e eu acho importante chegar a um nível universitário para avançar em termos de país, de cidadania, de começar a elaborar mais pensamentos. Eu acho muito importante isso.

E, em um último exemplo a esse respeito, expressa seu entendimento de que sem alimentar fantasias grandiloquentes, dando pequenos passos, a escola é capaz de abrir portas e fazer a diferença:

[...] porque no ensino médio, alunos que voltaram a estudar depois de muito tempo, fizeram aligeiramente o ensino fundamental. Então eu acho assim, que mesmo, porque o discurso de corredor é este: para que esse monte de...? Às vezes acontecem essas perguntas: um monte de velhos estudando. Eu acho fundamental, porque esse monte de velhos estudando influencia a vida dos filhos, da importância dentro de casa, de ter um vínculo com a sala de aula, porque às vezes os filhos nos visitam, eles trazem, e

também os filhos ajudam os pais. Há uma troca de informação dentro de casa, ou mães que abrem os livros de História e Geografia para estudar com os filhos. Isso é muito importante, isso começa a acontecer. Então eu acho assim, se a gente tiver uma noção de que a gente parte de onde está, tu não pode fantasiar o Brasil, o Brasil é assim, a maior parte é analfabeto, [...] Então ao entrar em sala de aula tu decides se tu vais debochar, se tu vais vir aqui só para ganhar dinheiro ou se tu vais colaborar com essas pessoas. E eu acho que assim, elas até podem se tornar gênios como Machado de Assis, mas nem eu sou isso, mas no conjunto tu fazes diferença para a sociedade. Entendes como é? Eu acho que tu tens que pensar assim, a longo prazo isso vai mudar, está abrindo portas.

Esta mesma visão dos “pequenos passos” com que Jair se refere à escola de modo geral é a que ele usa, ao abrir a entrevista, para falar a respeito do ensino de inglês e de seu sentido na escola:

Eu acho assim, se tu quiseses melhorar a questão da Língua Estrangeira no Brasil, incluindo as escolas particulares, vais ter que começar de algum ponto. [...] tu tens que começar do ponto em que estás, porque, pensa bem, isso é legal, o direito de educação àqueles que não têm nenhum às vezes. Então uma aula é uma aula, é o que a gente pode fazer.

Jair está fazendo menção, nessa fala, à baixa carga horária da língua estrangeira em geral, e da inglesa em particular, na escola onde trabalha – uma única aula semanal de 45 minutos. Tempo este que, sabe-se, não é exclusivo do trabalho com conteúdos. No trânsito de um período disciplinar para outro, de um professor para outro, há sempre um tempo para que a sala de aula se reorganize, para que os alunos concluam o que faziam no período anterior e reorganizem suas mentes e materiais, para que, inevitavelmente, troquem ideias e se movimentem. Há o tempo de fazer e responder a chamada, o qual, em uma turma grande e provavelmente ruidosa, normalmente não corresponde ao tempo linear de fazer a leitura encareirada dos nomes dos alunos... Correia e Matos (1999, p. 21) constroem uma imagem interessante para falar das dissociações vividas entre a vida pessoal e institucional dos professores, do “isolamento temporal e espacial” (p. 19) entre o privado e o institucional que estes experimentam: falam os autores de um tempo “pensado em flecha, mas vivido em turbulência” – imagem que, embora não se refira à administração do tempo em torno das rotinas de uma aula, me parece adequada e interessante para ilustrar a situação de que falamos aqui. Para os autores, esta relação com o tempo explica que “o tempo dos docentes seja sempre sentido como um tempo deficitário” (p. 21). Jair percebe a insuficiência de tempo para realizar seu trabalho:

[...] tu vai ver, tu vindo observar, o sufoco que é dar aula em 45 minutos, dentro de uma rotina em que tu levas cinco minutos para fazer chamada, e aqui, tanto quanto em outras turmas, eles te exigem fazer a chamada. [...]. tu tens que fazer a chamada, porque a escola é enorme e alguns alunos podem ficar por aí, então tu faz a chamada, tu começa a aula, são 45 minutos.

No entanto, ele é impulsionado pela “filosofia” de fazer o melhor possível com o que tem disponível. Assim que vai, reconhecendo a estreiteza do tempo concedido ao ensino de inglês no currículo escolar, arregaçar as mangas e trabalhar com o que tem – não sem manifestar, ainda, certa impaciência com as falas e atitudes que, de certa forma, se imobilizam em torno de queixas e reclamações:

Eu tenho muitos problemas com essa coisa do senso comum, eu sofro com essa questão na escola porque não sei se as outras pessoas não têm um senso crítico, mas eu me preocupo. Então por exemplo, dar aulas de Inglês. Outra coisa que é criticada nas escolas: por que ter aulas de Língua Estrangeira, aí não é só o Inglês, pode ser o Espanhol, e às vezes o Francês, como aqui nesta escola. Por que dar aulas de Língua Estrangeira se é só uma aula? E é outra coisa que eu discordo.

Uma outra fala de Jair faz uma aproximação interessante entre duas coisas que, a seu ver, faltam na escola – internet e tempo. Comentando sobre a riqueza que é a possibilidade de trabalhar com música nas aulas de inglês, pelo sentido que esta tem para os alunos, e sobre o uso da internet como ferramenta para isso, ele diz:

E, realmente, o ritmo da música, depois que tu começa a ouvir, tu sabe o ritmo e tu consegues seqüenciar a estrutura, tu consegues entender, porque o inglês também tem muito isso, como qualquer habilidade da língua. Se tu conheces Física e vai ler um assunto de Física, é claro que tu entendes um pouquinho mais. Eu converso com os professores que estão fazendo pós-graduação, tem textos em inglês, pelo assunto, pela transparência das palavras consigo entender apesar de não saber nada. E alguns alunos também têm essa noção em relação às músicas, não em relação a textos, mas em relação àquilo que interessa a eles. É neste sentido que eu acho que faz falta as ferramentas da internet, assim, se tivesse mais acesso. Neste sentido eu gosto. Que tivesse na escola mais isto, e que tivesse mais tempo, porque sem tempo é complicado.

Esta aproximação me parece interessante porque nos mostra que Jair, ao ressentir-se do estreitamento do tempo real para o desenvolvimento do seu trabalho, expressa seu desejo de que este se dilatasse de modo a poder incluir uma dimensão virtual em que tempo e espaço são comprimidos. Os tempos da escola, vamos perceber, são outros que não os tempos que estão no mundo. O problema do tempo deixa ver com bastante clareza que em um mundo pós-moderno a escola é

uma instituição firmemente assentada na modernidade. A caracterização que faz Hargreaves pontua sinteticamente esta questão:

De um lado está o mundo, cada vez mais pós-industrial e pós-moderno, caracterizado pela transformação acelerada, por uma intensa compressão do tempo e espaço, a diversidade cultural, a complexidade tecnológica, a insegurança nacional e a incerteza científica. Frente a ele, o sistema escolar modernista, monolítico, que segue pretendendo obter fins profundamente anacrônicos, no seio de estruturas opacas e inflexíveis. (HARGREAVES, 2003, p. 30-31)

Jair, que já tem em torno de vinte anos de docência, pôde acompanhar mudanças nas políticas educacionais e curriculares e vivenciar momentos mais favoráveis ao trabalho do professor para o desenvolvimento do seu ensino, no que diz respeito à carga horária, ao tempo das aulas e à organização deste:

Eu vejo em relação, por exemplo, eu tinha cinco aulas com a Educação de Jovens e Adultos, até 2006, quando mudou a Lei, que não é mais Supletivo, é Educação de Jovens e Adultos, então tu tens uma aula de cada matéria por noite, Português, Matemática, Geografia e Inglês. Antes era assim: segunda-feira tu vinhas para Inglês, terça para Matemática, quarta para Química..., e era uma aula ótima porque tu tinhas um número de alunos ali, tu podias ter vinte e cinco, trinta, não importa, tu tinhas o tempo. Então tu começavas corrigindo alguma coisa da aula anterior, depois tu passavas para uma outra habilidade da língua com muita calma, tu fazia grupos e eles não ouviam muito a tua voz. Eu me lembro de até, quando, por exemplo, tu sabes disso, tu trabalhas com curso de língua estrangeira ou trabalhou [...] Estás atenta àquele chamado TTT, Teacher Talking Time. Não, o professor falando o tempo inteiro, ainda mais em cursos de níveis mais avançados, o aluno não vai falar. Eu acho que aqui também podia ser assim, não só por aprender a língua, mas quando o professor fala um pouco menos, o aluno participa um pouco mais. E eu fazia muito isso, e eu me ressiu muito quando houve essa mudança, porque eu tive que me adaptar a dar um outro tipo de aula, uma aula *vapt-vupt*.

O que fazer, então, em uma aula *vapt-vupt*? O que pode o professor? O que pode e o que faz Jair? Na contradição entre reconhecer o pouco tempo de que dispõe e os efeitos disso no seu trabalho, e o seu compromisso profissional com a docência, Jair faz o melhor que pode com o pouco que tem:

algumas pessoas me questionam: por que a Língua Estrangeira tem uma aula por semana? Só que eu acho que é o seguinte: que na aula de língua, independente de ser estrangeira, mas eu vou só exemplificar a estrangeira, na aula de Língua, mesmo que tu não possas desenvolver as quatro habilidades da língua que são máximas, como acontece, ou pelo menos há possibilidade de acontecer nas escolas, cursos particulares, não escolas, mas cursos particulares, que é esse objetivo do exercício, a aula de Língua Estrangeira é naturalmente interdisciplinar. Ela é um auxílio para as outras disciplinas, em termos assim de informação cultural. Por exemplo, todos os textos que eu trago têm um item de outra disciplina, por exemplo, trouxe um texto, só para falar de um de tantos que eu trago, trouxe um texto, e eu não trabalho só com textos, mas também, porque eu acho importante. Já que eu

tenho tão pouco tempo e eu acho que a língua está resumida no texto, e eles aproveitam muito mais. Eles conseguem inclusive reconhecer Gramática ali.

Eleger como central para suas aulas o trabalho a partir de textos é uma estratégia do professor Jair para o melhor aproveitamento do pouco tempo de que dispõe. Segundo diz, “a língua está resumida no texto”; já que não pode desenvolver um ensino que dê conta das quatro habilidades, focaliza uma delas – a leitura – e a privilegia. Através do trabalho com a leitura de textos consegue, também, implementar um princípio que lhe é caro, que é o do trabalho interdisciplinar, com a língua estrangeira funcionando, como diz ele acima, como “um auxílio para as outras disciplinas, em termos de informação cultural”.

Creio que o que importa aqui não é o rigor de uma definição de interdisciplinaridade. O que importa é o modo de Jair ver a língua estrangeira e seu papel, na escola, como construtora de conhecimento. Isto parece nos indicar que, para ele, aprender inglês na escola tem uma função que extrapola o objeto lingüístico em si, e que não se esgota na inevitável aquisição de uma ferramenta valorizada pelo mercado. Para Jair, a disciplina língua inglesa pode auxiliar o aluno a aproximar-se de conhecimentos e de informações que circulam no mundo, que são objeto de outras disciplinas e que são, ainda, úteis para todas as disciplinas. Desenvolver a habilidade da leitura em inglês, aprender estratégias para aproximar-se de um texto em língua inglesa, é uma habilidade transferível para a leitura de qualquer texto, de qualquer área, de qualquer disciplina. Para ilustrar seu pensamento e exemplificar como trabalha, ele conta detalhadamente como faz:

Outro texto que eu trouxe, por exemplo, sobre a descoberta de um dinossauro, no estado de Oklahoma, Estados Unidos. Então eu dizia lá em cima: *paleontology*, palavra extremamente cognata, transparente [...] aí eu dei a tradução “Paleontologia”. Aí embaixo dizia *a dinosaur with altitude*, e aí todo mundo traduzindo: “Um dinossauro com atitude”, porque justamente eles fizeram um jogo de palavras dentro do texto, “uma pessoa com atitude”, esta é uma expressão marcada em muitas línguas, “com atitude”. Só que o relevo ali do texto tinha assim: dois dinossauros, e uma régua e um homem [...] Dezoito metros de altura, o maior dinossauro encontrado até agora. E este era o foco de todo o texto. Eu disse: “é com atitude?”, ninguém viu aquele “L”, que é como a diferença entre world e word. Leiam de novo, é um dinossauro com ALTITUDE, então o que está sendo colocado em evidência neste dinossauro? Alguém falou: a idade. A idade do dinossauro? Aí um outro falou: não, é a altura, burro! E assim eles se tratam, “com muito amor”. Então assim, sem ler o texto, já no começo, fora aquela figura, e tem outra coisa, eles não consideram a figura como fazendo parte do texto. É uma outra coisa que auxilia qualquer disciplina. [...] Tem que ensinar. Ah, um dinossauro com altitude. Bom, então qual é o foco da descoberta? É a altitude dele, aí eles começam a se dar conta daquele

desenho. E aí dentro do texto, e o texto foi preparado para isto, mas eu retirei realmente do site da imes, e adaptei, adaptei não, fiz um recorte, e estava ali a fonte. A fonte é outra coisa importante. E estava ali “12 metros” dentro do texto, e eu digo assim: qual é a altura então, se é altura? E todo mundo caiu: doze. Só que doze, aí eu coloquei no quadro o nome de algumas cervejas que eles não conhecem, algumas cervejas do supermercado, aquelas que têm o pescocinho grande, como é que eles chamam? Long neck. Todo mundo sabe, “Long neck”. O que é pescoço aqui? Neck. Então voltem ali para o doze. Aí eles foram relacionando, e antes de neck, o que tem? monster, tinha um monster neck. Bom, aí eles conseguiram, só com esse monster neck que é doze. Bom, então o pescoço é que tem doze. Então qual é a altura? A altura é dezoito. Mas nem precisava chegar ao texto, o dezoito estava ali, entende. Então eu vou fazendo essas relações, e eu tenho certeza que eles vão transferindo essas habilidades para as outras [disciplinas].

Na fala que segue, Jair traz outros exemplos de como vê a língua, seu ensino e sua função. Percebe-se que em diversas ocasiões ele reforça sua visão sobre a importância da língua estrangeira cumprir um papel interdisciplinar:

[...] mesmo que a escola pública não prepare o aluno como deveria para um vestibular extremamente concorrido, e eles querem, está aí uma grande falácia, eles querem o vestibular, principalmente os jovens que ainda são sustentados pelos pais, e muitos aqui do terceiro ano vão fazer, e passam. Apesar disso, eu acho assim, que os pais não têm essa formação realmente e a escola deve propiciar. Deve propiciar isso da melhor forma possível, não apenas numa matéria. E resumindo agora o que tu me perguntaste: sim, eu acho que a Língua Estrangeira é importante, e o meu foco principal é a questão da interdisciplinaridade, porque para mim a escola já é naturalmente interdisciplinar. Só em Inglês já entra a Geografia. Eu trago mapas para a sala de aula, que eles estão fazendo agora na Geografia. Está ali o Brasil, eu trouxe sobre o Índice de Desenvolvimento Humano, HDI em inglês [eit] [di] [ai]. Aí tu podes treinar até o alfabeto que eles viram na 7ª, sei lá quando, na 5ª talvez, e que eu às vezes trago para o ensino médio. Eles adoram falar muito, só para zoar. Ah, uma outra coisa importante: acho assim, que vir ao quadro, trabalhar com a questão lúdica, essas grafias, eu não acho que seja coisa de criança. Acho que é importante principalmente porque quando tu vais para um língua estrangeira tu não estás indo só para aquelas palavras, mesmo num texto, estás formando mentalidade de uma outra cultura. Então a questão do adjetivo mostra isso na Gramática, e esse IDH que eu trouxe tinha um mapa, e eles puderam utilizar muito o mapa porque tinha números, ali dizia: IDH. É HDI em inglês. Mas por que é assim? É Índice de Desenvolvimento Humano. E por que é tudo virado? A questão dos adjetivos é central na língua. Mas nunca é diferente? Pode ser diferente, mas essa é a estrutura da língua. Então essas coisas capitais da língua eu acho fundamentais. A questão, por exemplo, das cognatas, um aluno veio dizer: ah, agora estou percebendo que Pedro, pedreira e pedrada, pedraria também são uma coisa cognata. Então eu acho que existe transferência. Não precisa eu falar isso como professor, eles acabam um percebendo, dois percebem, tem uns que não se importam, tem uns que não conseguem perceber. [...] eles têm aquela visão radical que eu também tinha, que eles não conseguem *entender nada*, mas não se dão conta que daqui a dois anos eles vão estar falando *Way*, o W com som de U. Eles internalizam uma regra fonética que nem sabem que estão internalizando, eles não sabem como colocar. [...] Eu digo para eles: mas há também nos cursos casos de pais pagando o curso em que os alunos não comparecem. Há alguns. Claro que não é a maioria, mas tem esses grandes artistas que não comparecem. Então, não comparecer

também é a mesma coisa. Então agarra essa oportunidade que tu tens agora. Então a Língua Estrangeira é interdisciplinar, eu acho que ela é lúdica, porque a aula não fica muito parada, porque eu coloco a data no quadro, eu leio e eles gostam disso. Como é que é mesmo? Eles gostam de ironizar, gostam de debochar. Como é? [...] essas coisas assim, engraçadinhas. E eu acho interessante isso, porque eu tenho certeza que à medida que eles forem amadurecendo, isso aí vai levar eles para outras coisas. E é interessante assim, que quando tu tens assim uma visão, não só eu, mas outros professores têm essa visão, que apesar dessas limitações, eu escrevi aquele texto para ti, te falei em limitações né, que eu acho assim, que se for suave, quando eles tiverem essa oportunidade de aprender a Língua, e muitos têm, e eu já me deparei com alunos, que eu já estou há dez anos no Estado, eu me deparei com alunos algum tempo depois e eles me disseram: tive que aprender mais. Foram evoluindo muito em ter que aprender mais.

Esta fala de Jair traz muitas outras pistas para que possamos ir compondo o quadro de como esse professor vê a escola, o ensino, a língua, seus alunos:

Destaco na abertura da fala a referência que Jair faz sobre a escola pública como o lugar que deve propiciar aos estudantes a formação que seus pais não tiveram, a formação que eles não trazem de casa. Esta era a visão de Bourdieu (1998): a escola como fornecedora de capital cultural àqueles que não o herdavam de suas famílias. Apesar de reconhecer que a formação escolar não prepara suficientemente os alunos, parece claro que, para ele, esse é o papel que ela deveria cumprir.

É interessante, porque não muito comum, aquilo que Jair permite entrever nessa fala sobre o modo como percebe seus alunos. O que eu percebo aqui é que Jair não os vê de modo condescendente, como se fossem “fraquinhos”, desprivilegiados, com chances limitadas de progredir. Ele considera, por exemplo, uma falácia a crença de que os alunos das escolas públicas, ao concluírem o ensino médio, tenham chegado ao ápice da sua vida escolar. Segundo ele, os alunos querem, e querem muito, ser aprovados no vestibular e ingressar na universidade. A postura que ele manifesta ter, aqui, é a de reforçar seus alunos no que diz respeito a suas capacidades: por que não podem aprender? Por que não podem entender? Podem sim – mesmo que não tudo da língua, mesmo que sem obter a fluência desejada. Mas podem construir um repertório linguístico – e, segundo ele, constroem, pois vão internalizando regras – que lhes permita, adiante, levar seus estudos de inglês a um novo patamar. Jair parece apostar que é seu papel promover a aproximação de seus alunos da língua inglesa de forma *suave* – ou seja, de modo a não gerar neles traumas, bloqueios, rejeição; é seu papel ensinar-lhes o pouco que a realidade escolar viabiliza como possível, já que esta não dá conta de sua

função máxima e assim os alunos não aprendem o *que deveriam*. No entanto, uma aproximação bem feita pode levar a desenvolvimentos futuros em que os alunos, com uma base de língua latente, muitas vezes não percebida por eles mesmos, levam adiante seus estudos de inglês e seu conhecimento da língua.

Um outro aspecto que me chama a atenção nesta fala é o que Jair diz sobre o modo como recebe as manifestações de seus alunos quando estes dizem que *não sabem nada, não conseguem entender nada*. Ele não se exaspera com isso, não se incomoda com isso, tampouco toma isso como natural – como se esse fosse o resultado esperado das aulas de inglês na escola, onde “ninguém aprende mesmo”. Ele vê interesse nessas manifestações; gosta delas porque, para ele, elas significam duas coisas: uma, que os alunos se interessam pela língua inglesa; outra, que eles gostariam de aprender mais. E por que não aprendem mais? Há algo que este professor pudesse fazer, com todas as limitações pelas quais se vê cercado no contexto escolar, entre elas o fato de dispor unicamente de 45 minutos semanais para ensinar a seus alunos uma língua estrangeira? Por enquanto, deixemos que fique a pergunta.

Ao longo da entrevista de Jair, chamaram-me atenção as inúmeras referências feitas a seus alunos. E chamam-me atenção exatamente em contraponto com o texto escrito por Jair em que se indicou como professor com uma prática bem sucedida – no qual dei falta de referência aos alunos. No entanto, na entrevista, falando da escola, falando do ensino, falando do professor, falando da língua – a figura do aluno estava sempre inserida no seu discurso, o que pode ser visto como um sinal de que esse professor enxerga seus alunos e confere-lhes centralidade. Quando lhe perguntei especificamente sobre sua relação com os alunos, respondeu:

É muito boa, de bastante respeito, mas tem uma abertura, tem uma abertura no sentido de que eles falam exatamente o que eles querem, mas é interessante que eles usam as palavras que eles podem usar. Comigo é assim. E sem que eu grite com eles, porque eu não grito em sala de aula. E nem saio berrando, essas coisas assim. Raramente eu tiro aluno com registro para o SOE, sei lá, ou para chamar pai. Por quê? Porque eles têm uma maneira muito constante de falar dos alunos, qualquer aluno, tu senta nessa cadeira, mesmo sendo professor, tu viras aluno. Eu acho que isso já está dado. Então os alunos, por exemplo, alguém me disse assim: ah, mas eles não falam de ti no Conselho. Eles falam, sabes por que eles não falam, porque eles falam de mim para mim mesmo, diretamente. E às vezes eles dizem: bah, eu detesto Inglês. Mas não é nada contra ti, eles fazem essa diferença. Ah, que exercício chato! Essas coisas ditas para o professor podem dar uma advertência, em geral. Comigo não acontece, eu gosto que digam isso, eu acho importante isso, porque eu jamais me coloco como... como unanimidade, essa palavra detestável. Por exemplo, é claro que tu

vais entrar em sala de aula com 35 alunos e alguém não vai gostar daquela disciplina, como eu também não gostava de Química e Geografia, que eu já te falei no primeiro momento. É claro que nem todos vão simpatizar comigo, embora ninguém tenha dito isso. Tanto é que, geralmente quando eles não gostam da matéria, eles não gostam de alguma coisa, “não é nada contra”, eles tem muito isso. Então assim, mas eles têm essa abertura de falar o que eles pensam. [...] Mas eu acho assim, que toda pergunta que vem, vem muito bem. Até hoje eu não tive nenhum problema, e só na rede pública são dez anos, e de carreira a partir do dia 14, são dezessete anos. Então eu acho que está muito bom nesse aspecto. Eu gosto do meu relacionamento com os alunos.

Jair diz que tem uma boa relação com seus alunos, que gosta da relação que estabelece com eles. Conta que não tem problemas de disciplina em sala de aula, que raras vezes ao longo de quase dezessete anos de profissão tirou um aluno de sala de aula. Para ele, estabelece-se uma relação de respeito de modo natural: sem necessidade de impor sua autoridade, sem necessidade de gritar (ele não grita em sala de aula, diz), os alunos “usam as palavras que podem usar”. Percebe-se que ele atribui essa boa relação a uma capacidade de abertura de sua parte para com o aluno e seus modos de ser, a uma capacidade sua de compreender como funcionam os jovens nessa etapa de vida e no desempenho desse papel: “tu sentas nessa cadeira, mesmo sendo professor, tu viras aluno”. Segundo ele conta, em suas aulas os alunos têm abertura para falar o que pensam – das suas próprias vidas, de expor sua curiosidade sobre a vida do professor, do que pensam do professor e das aulas, inclusive “falar mal” e reclamar. Esta é a explicação que ele vê para o fato de seus alunos não falarem dele nos Conselhos de Classe: é porque falam diretamente para ele nas aulas, e ali, supõe-se, as coisas se resolvem, visto que não chegam ao Conselho.

Jair já disse, em outro momento, que gosta quando seus alunos expressam que não aprendem nada, que não sabem nada de inglês – porque isso lhe indica que eles têm interesse em aprender. Isso lhe reforça o fato de que não é e não precisa ser uma *unanimidade* – palavra que acha detestável – entre seus alunos. Esta é uma saída que combina com o professor autoconfiante que Jair parece ser: alguns alunos não gostam do inglês, das aulas, do professor – mas está bem, talvez a unanimidade fosse aborrecida... Ainda assim, me pergunto: o que faz Jair com os alunos que não gostam das aulas, que não se interessam por elas? Deixa estar? Ouve as reclamações e trabalha com quem quer trabalhar – com os que gostam? Que relação ele estabelece, por fim, com esses alunos que reclamam, além de permitir-lhes que se expressem?

Em outros relatos Jair também acrescenta informações e impressões que podem nos dizer algo mais sobre a relação com seus alunos. Por exemplo, da fala a seguir podemos extrair um entendimento que referenda o que já foi dito pelo professor quanto às aulas serem espaços dotados de uma boa dose de informalidade e abertura:

[...] o relacionamento entre professor e alunos eu gosto, porque eu sou um professor que eu sento em cima da classe, e eu pergunto se posso, porque é assim, se todo mundo sentar em cima da classe e a direção chegar, vai dar problema, eu digo para eles. E em geral eles me perdoam, eles deixam, mas eu pergunto, porque eu não consigo sentar aqui, eu fico sentado vinte e quatro horas, eu não consigo me sentar, eu tenho que me movimentar, e coisa e tal.

Na descrição que Jair faz do ambiente físico da sala de aula, com o posicionamento nesta do professor e dos alunos, parece estar sugerindo que a sua atitude de sentar em cima da mesa produz um ambiente de certa informalidade na sala, o que contribui para um bom relacionamento com seus alunos. A mesma fala indica também que essa atitude de Jair não parece estar apoiada em uma manifestação de autoridade professoral – do tipo “eu posso, porque sou o professor” – visto que ele conta que procura negociar essa “licença” com seus alunos e obter o consentimento destes, explicando que se todos fizessem o que ele faz a alteração no ambiente da sala seria grande demais e constituiria um problema. O que me parece central, aqui, no entanto, é que Jair entende que sua atitude é pouco tradicional e que, por isso, aproxima seus alunos dele. A seguir, Jair traz outros exemplos para ilustrar o fato de que não se vê como um professor tradicional no que diz respeito à sua relação com os alunos:

Tu vai ver isso em sala de aula, que eu sou bem assim. Eles estão ouvindo celular ali, que não pode escutar, mas se a coisa não está complicada, e eu sei que a maior parte ouve música, música de língua estrangeira, eu deixo. Se eles estão participando da aula, se eles estão tranquilos, eu deixo. Eu não crio uma confusão maior, senão eu teria que assinar um papelzinho, mandar eles lá para baixo, ia criar uma confusão absolutamente desnecessária, tu crias, e isso eu tenho cuidado, tu crias uma relação da língua, professor e aluno péssima, tu perdes o aluno sem a mínima necessidade, quando às vezes ele está bem por dentro, às vezes ele até diz: isso aqui é inglês! Porque eu vejo a minha diferença de idade da deles, a percepção é diferente, é claro que ele vai se virar para o lado e conversar com o colega. Desde que isso não fique uma bagunça e que eu não me perca em sala de aula, para mim está ótimo, entendeste?

E ele vai explicando e desenvolvendo o que acabou de dizer:

Eu não gosto de me impor de forma de que eu tenha que tirar aluno de sala de aula, e dizer coisas que eu considero tradicionais demais, do tipo: “você não presta atenção”, e tem professores que exigem que tirem o boné, que guardem o celular, enfim, estes dados pessoais do aluno não me interessam, no sentido assim de criticar. Então para mim está bem, desde que ele entre no espírito da sala de aula, ele pode usar o boné, ele pode estar mascando chiclete. A mim isto não incomoda. Não atrapalha a aula, porque eu presto atenção sempre no geral da aula. Se eu não estou me perdendo, eu aceito isso. E eu era mais assim, só que, com o passar do tempo, tu vais tendo vários alunos, muitas turmas e turmas grandes, trinta e cinco, quarenta alunos, então tu ficas um pouco mais sério [...]. Eu estou falando que eu estou, digamos assim, mais democrático na relação de sala de aula, como é que ela vai se processar. “Ah, posso sentar aqui?” Uma coisa que eu não deixo mais, eu deixava, até porque a escola, principalmente as meninas gostam de sentar juntas. Elas gostam de trocar uma figurinha assim. Elas não atrapalham a aula, mas é uma coisa que eu já não permito mais. [...] Já não deixo mais, até porque não entram na onda, às vezes colam, os outros professores não aceitam, então para não criar um clima, um professor diz uma coisa, outro diz outra, então eu mudei. Mas a princípio isso não me incomoda muito assim, porque o que eu quero numa sala de aula, o que eu realmente quero é que eles façam aquilo que é a proposta da sala de aula, que é o resultado, um trabalho cognitivo com a língua. Mas eu gosto também que a questão afetiva entre, porque é muito importante para mim não perder aquele aluno.

Vejamos alguns traços destacados por Jair nas falas acima: parece que a ele realmente lhe importa não ser um professor tradicional, como ele vê que são muitos dos seus colegas. Tradicional para ele, segundo o quadro que essas falas permitem montar, é o professor que senta na sua cadeira atrás da sua mesa; que não deixa seus alunos mascarem chiclete e usarem bonés na sala de aula; que não permitem que os alunos usem seus celulares para ouvir música, jogar ou mesmo se comunicarem entre si; que manda seus alunos prestarem atenção quando estão desatentos ou conversando; que manda seus alunos para a direção quando estão atrapalhando a aula. Ao contrário destes, Jair, segundo ele próprio, tem uma postura bastante aberta e flexível, que consegue admitir em seus alunos comportamentos que muitos colegas não admitiriam. As razões que ele externa para tanto têm a ver, fundamentalmente, com sua capacidade de entender as necessidades dos jovens; com sua compreensão de que uma atitude aberta do professor desfaz tensões comuns na sala de aula, tensões estas que, ao produzir atritos entre professor e alunos, tenderão a afastar estes últimos do trabalho e da língua objeto desse trabalho; e, finalmente, com o que parece ser uma capacidade sua de dar sua aula em um ambiente que não seja asséptica e tradicionalmente silencioso. Reside nesta última o divisor de águas, o limite que ele estabelece para sua postura aberta: aberta

desde que não vire uma bagunça, desde que possa dar sua aula, desde que não se perca. No mesmo relato ele fala de que já retrocedeu em liberalidades que antes permitia e que hoje não permite mais e justifica tê-lo feito por um espírito de coleguismo e de corporação – para não ser tão diferente assim dos outros professores. No entanto, para ele, o que determina até onde pode conceder espaço a seus alunos é o fato de eles cumprirem com a proposta de trabalho que apresenta a eles – a proposta de que realizem um “trabalho cognitivo com a língua” que leve a algum resultado.

A nuance que, me parece, cabe pontuar aqui, a que me desperta curiosidade, é a referência que Jair faz a “prestar atenção no geral da aula”. O que pode, exatamente, significar isso? Pode significar que não presta atenção ao específico? O específico que me vem à mente, aqui, é o específico dos alunos que não estão prestando atenção na aula... Isto, combinado com outra coisa que Jair diz – que para ele não há problema em que os alunos conversem (por exemplo), desde que isso não faça com que ele se perca – faz com que eu me pergunte, como já me perguntei um pouco antes, qual a relação de Jair com aqueles alunos que não estão inseridos na aula e no trabalho. Se esta preocupação com o *geral* da aula não será, na verdade, uma focalização naqueles alunos que trabalham e querem trabalhar, deixando meio que à deriva os menos interessados e, possivelmente, os que têm mais dificuldades.

Contudo, ainda que isso possa vir a ser confirmado, algo parece que vai ficando bem estabelecido: a importância que Jair dá à construção de uma relação com seus alunos que seja leve, que não lhes gere lembranças pesadas de aulas rígidas, de um professor autoritário que, ao exigir de seus alunos padrões de comportamento tradicionalmente caros à escola, acabe por afastá-los do objeto das aulas, a língua inglesa:

[...] são memórias que os alunos têm, e esse ganho eu acho que eu tenho, isso é uma coisa que eu mesmo me auto-elogio, eu não me elogio nem como professor, e mesmo os alunos lembrando, eles nunca vão me dizer que eles não gostam de mim. Pessoalmente pode acontecer, eu tenho trinta e duas turmas, que não gostem da minha aula ou da maneira como eu faço as coisas, eles não têm esse peso, eles não me têm como algo pesado, “sai da aula”, “tira boné”, esse tipo de coisa, essa coisa carregada eu corto. Tanto é que quando algo acontece em aula geralmente a turma me favorece. Por que? Porque eu só intervenho em relação ao comportamento do aluno quando eu não consigo dar a aula. Aí sim, quando eu não consigo fazer aquilo que eu acho que é em benefício de todos, que é a proposta.

Assim, a tentativa de Jair parece ser a de construir essa boa relação com os alunos de modo que, mesmo com aqueles com os quais não se estabelece uma grande afinidade, a relação não seja conturbada a ponto de gerar um bloqueio que se transfira à disciplina, entendendo que uma imagem negativa de si se vinculará, para o aluno, à língua que ele ensina:

Então eu tento pelo menos, mesmo que tu não gostes. Porque essa questão das afinidades é uma coisa que eles não sabem diferenciar muito bem. Tu não tens afinidade com aquele professor, mas que não seja ódio, que não seja uma... embora eu não possa controlar isso porque isso é muito por associações de ideias, mas eu tento assim, não criar, vincular minha imagem negativa à Língua Inglesa. “Ah! Que coisa chata!” Entende?

Jair parece compreender que as relações entre professores e alunos são relações de poder, e que o poder no pólo do professor é capaz de destruir as individualidades e a auto-estima de seus alunos. Jair percebe a escola e os professores como potenciais criadores de estereótipos que talvez acompanhem os alunos vida afora – e isto conflita com a visão que ele tem de qual seja a função do professor, que é exatamente a oposta a essa, como ele vai dizer:

E vou te dizer uma coisa: a tua palavra é um banho de água fria nos alunos. Tu podes acabar com um aluno se tu quiser, mesmo que eles te mandem para aquele lugar e te digam horrores. [...] Um professor, até por experiência de vida, tem mais condições, ele pode, com uma palavra, pode, simplesmente, terminar com a vontade daquele aluno ali. Eu sinto isso, tanto da minha parte quanto de outros, mesmo que eles te digam aquelas coisas horrorosas, saiam da aula, mas isso é coisa que tu também vais ter que expor no teu discurso quando tu for te explicar lá, “porque ele é adolescente, eu quis ajudar”, e aquela coisa toda, e, na verdade, tu estás criando todo um estereótipo a respeito daquela criatura ali. Eu falei num Conselho de classe que aconteceu, de um aluno que brigou na escola, bla,bla,bla, que brigou na escola e aí recebeu o título disso, título daquilo, cinco títulos. Acho que nem a Miss Brasil tem tantos títulos. E na verdade é o seguinte: nem tudo que essa criatura faz fora da escola está relacionado com a escola. Na verdade está criando um estereótipo, e isso é uma coisa que eu cuido também, porque depois a gente se relaciona com os alunos fora da escola, passa por eles ou encontra em algum lugar, e eu acho assim, tu comprometes o relacionamento e tu rompes a tua função de professor ali, independente de ser na inglesa ou qualquer outra disciplina, que é de não estereotipar, não criar rótulos para os alunos que possam prejudicar eles depois.

As falas de Jair me estimulam a examinar mais outros exemplos de como Jair vê a si e à sua prática – como pessoa, como professor – e como vê a profissão docente e os professores de modo geral. Parece-me bastante evidente e creio que se pode afirmar, com base na entrevista, que Jair tem uma boa imagem, uma imagem positiva, de si, e que gosta de falar de si e do que faz.

Já vimos também que Jair é interessado nas questões do conhecimento, que valora o conhecimento; vimos que ele é um leitor ao longo da vida; percebe-se em suas falas que é uma pessoa informada e uma pessoa que tem opiniões. A mim parece interessante e importante pontuar que Jair percebe que esses seus traços o constituem como professor. Depois de uma longa fala em que tocou em questões de ideologia, da política imperialista estadunidense, e de religião, entre outras, ele conclui assim:

Eu estou falando isso, de religião e coisa e tal, mas os alunos também falam muito nisso. E tem que ter muito cuidado com isso porque “por que tu és isso?” Já aconteceu de uma aluna se sentir discriminada porque pertencia a uma religião, não sei se Umbanda, alguma coisa mais natural assim, chamadas religiões naturais, e entrou em confronto com a religião do professor. Religião, o direito religioso é constitucional, tu não discutes isso. É uma coisa tu ser dogmático dentro da tua, outra coisa é tu impor a alguém, num Estado democrático de direitos, em que Estado e Igreja são separados, tu impor religião a alguém. Então **essas coisas assim, eu acho, apesar de não ter a ver com as tuas perguntas diretamente, mas é um tipo de coisa que aparece na minha personalidade como professor.** (grifo meu)

O que quero mostrar aqui é que Jair sabe bastante de si, de quem ele é, e do professor que é. Exige-se, aprecia-se, esforça-se. Reconhece-se. Vê-se como professor e compreende que um professor tem uma dimensão pessoal que o constitui na profissão. Mais do que isso, o professor é uma pessoa, e será professor em relação direta com a pessoa que é. Já aprendemos com Nóvoa (2007, p. 17) que “é impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal”. Jair se sabe. Saber-se, porém, não faz com que estacione e dê-se por pronto. Jair parece ter uma inquietude insatisfeita ou uma insatisfação inquieta que o fazem sempre buscar novas coisas e levantar novas questões. Nas suas falas, particularmente nesta que segue, expressa desejo de avançar, expressa reflexividade, e expressa dúvida – o que é muito rico, considerando-se toda a sua segurança e afirmatividade:

[...] eu não gostaria de ser um professor bem pago e medíocre, principalmente em termos de conhecimento. Eu acho assim, que eu me pergunto às vezes: eu sei o que eu estou ensinando? Eu me pergunto: eu sei realmente o que eu estou ensinando? Eu não estou falando de outros, eu estou falando só de mim, que é o que te interessa, que é a pessoa que tu estás entrevistando neste momento. Para mim é fundamental saber que aquele professor que me ensina sabe o que está ensinando, e que quer melhorar ele mesmo, antes de melhorar o aluno. Eu gosto não só de passar essa ideia, mas de que essa ideia seja verdadeira. A formação. Segundo lugar, não basta tu saber, tu tens que ir melhorando as tuas próprias práticas.

O início dessa fala posiciona a questão que Jair se faz – “eu sei o que eu estou ensinando? (...) eu sei realmente o que eu estou ensinando?” – no conhecimento do conteúdo da disciplina, parece-me. Não é uma pergunta que tenha ramificações para um *por que* estar ensinando dados conteúdos, ou para um “eu sei o que estou *fazendo*?”. Jair é esse professor que, como já vimos, tem no conhecimento um elemento sempre presente e sempre central na sua trajetória. Na fala acima, ele é explícito em apontar o conhecimento como a grande riqueza à qual almeja: não lhe serviria ser um professor bem pago se fosse medíocre em conhecimento. Jair tem investido ao longo da sua trajetória profissional – incluindo aí os anos de formação inicial – na construção sólida dos seus conhecimentos da língua inglesa. Tem planos de seguir estudando em nível de mestrado e doutorado. A questão que parece colocar-se, para mim, é: para que Jair quer esse conhecimento? De que maneira o aprofundamento, a solidificação, a ampliação de seus conhecimentos da língua incidem sobre o seu ensino, sobre a sua prática? O seu conhecimento transparece nas suas aulas? Ajuda-o no trabalho de ensinar seus alunos? Oferece-lhe um repertório fundado, variado e rico que faz diferença no momento da aula, no momento de explicar um conteúdo? São questões das quais espero poder me aproximar mais adiante, quando abordar a prática de Jair – segundo ele a vê e segundo eu a vi em minhas observações de aula.

No entanto, outras falas de Jair vão dando pistas sobre por que considera importante que o professor detenha um conhecimento sólido e invista nisso. No próximo fragmento, ao falar de si, Jair fala também da sua visão de professor, do que considera importante para um profissional da docência. Questionado por colegas sobre por que investe tanto em cursos e estudos, diz:

Por que eu faço tudo isso se eu venho dar aula? Eu acho assim, mesmo que tudo o que eu sei eu não posso ensinar aqui, eu acho assim, o professor se revela em aula. Então se tu sentes que o teu professor está interessado, aquilo é mais ou menos um contágio, entende, eu me interesso por tudo aquilo ali. Eu penso assim, e eu acho que isso é uma das obrigações do professor, apesar de concordar com o salário baixíssimo, com a nossa falta de condições, tudo o que se fala é verdade. Mas nessa questão profissional, enquanto alguém não pensar por mim, eu tenho que pensar, e eu cuido muito isso.

Esta é uma visão de professor no campo do *dever ser*. Digamos que este é um modelo de professor ao qual Jair procura corresponder. Para ele, conhecer é obrigação do professor, que não pode ser negligenciada por justificativas como baixos salários e más condições de trabalho (que ele não nega). Segundo seu modo

de ver, se os alunos percebem seu professor interessado nas questões do seu campo disciplinar, interessado em qualificar-se, em aprender mais, serão estimulados por essa atitude. Ele compreende, também, que nem todo o conhecimento adquirido e construído pelo professor será objeto de ensino – nem tudo que ele sabe será conteúdo a ser ensinado aos seus alunos. Mas para ele o professor “se revela em aula”: se os alunos têm um professor que eles percebem que conhece em profundidade a disciplina com a qual trabalha, em quem percebem interesse pelo que ensina e em quem vêem esforço para seguir aprendendo e para qualificar-se – esses alunos, acredita ele, serão ou poderão ser “contagiados” por essas atitudes e exemplos. No entanto, Jair se preocupa com a possibilidade de que grandes demonstrações de sapiência por parte do professor “esmaguem” seus alunos. Como já falou em outras situações, a possibilidade de o professor destruir a auto-estima dos alunos é um perigo ao qual é necessário atentar:

Mas o professor tem um poder que é bem sutil, e eu sinto isto, inclusive eu te falei da questão dos afetos, até mesmo aí tu podes se transformar, não num professor [...], mas num sedutor. Sedutor não no sentido, digamos, pejorativo, mas sedutor no sentido de influenciar aquele aluno negativamente ou colocar, por exemplo, eu posso, se um aluno acha que eu tenho uma proficiência de campo, ele pode pensar que ele nunca vai chegar aquele ponto. Eu passei por essa experiência como aluno, entende. Tal é a capacidade daquele professor que ele [o aluno] acha que “eu nunca vou ser assim”. Então eu cuido a questão da auto-estima das pessoas, não só dentro da sala da aula, mas fora.

Jair se apercebe de que o conhecimento do professor é poder e tem poder. Um aluno, ao identificar em seu professor uma grande capacidade, pode ou ser “contagiado” por ela – como já falara – ou ser aniquilado por ela, por lhe parecer grande demais e portanto inatingível. Falas de Jair como esta dão sinais e são indícios de que ele concebe o ensino e suas relações com a aprendizagem de seus alunos como uma atividade complexa, não linear, que obriga o professor a compreender as questões delicadas envolvidas nessas relações.

Na entrevista Jair refere o fato de que é comum que os professores de língua inglesa lecionem também outra língua – em geral, língua portuguesa, pois muitas vezes os cursos de Letras oferecem dupla habilitação. Jair, apesar de sua visão de um ensino interdisciplinar, não é favorável a esse tipo de interdisciplinaridade:

[...] os professores que dão aula de Língua Estrangeira dão aula de Língua Portuguesa e depois de Espanhol. Isso é outra coisa que eu acho complicada. Eu acho que a Língua Estrangeira é uma área que atua por si mesma.

E segue desenvolvendo seu pensamento:

Eu gosto, eu te disse no primeiro encontro que eu ainda estudo Literatura, mas estudar é uma coisa, tu aplicar isso na prática para trabalhar, trabalhar manhã, tarde e noite com Inglês, Português e Literatura e ainda se achar bom, é muita coisa. Tu podes ver que na medida em que tu vais subindo, tu vais fazendo uma Pós-graduação, Mestrado, os professores vão afunilando a sua área, inclusive dentro da área, Latim, tu não vais trabalhar com Língua Estrangeira. Geralmente isso não acontece. Pelo menos foi o que eu vi. Não conheço um leque tão amplo, alguém fazer Latim, Inglês, Francês, Espanhol, enfim, uma série de coisas, e de fato lecionar com tudo isso. Até porque eu não acho muito interessante. Essa é a minha opinião, talvez eu esteja errado. E eu acho importante tu especializar esse conhecimento, não ficar só com aquilo. Conhecer um pouco de cada área, mas saber que sabe melhor aquilo para oferecer. Mas eu acho que na rede pública, que é o que te interessa, essa é a tua pergunta, o professor de Inglês na rede pública, ainda não chegou a esse ponto, a essa mentalidade, mas vai chegar [...].

Nesta fala, Jair traz uma série de ideias distintas; todas, porém, ligadas – ou podendo ser ligadas – à sua visão de professor de inglês (e do status da língua estrangeira na escola). É mais um exemplo, também, de que ele reflete sobre a profissão, sobre o que faz, de que possui concepções e de que é posicionado. Ele considera “complicado” que o professor de inglês leccione também língua portuguesa, por exemplo. Na sua opinião esse espraiamento de foco provavelmente interferirá na construção, em maior profundidade, de conhecimento especializado. Mais uma vez, considera que todo o conhecimento é importante para constituir o repertório do professor, que deve, no entanto, dedicar-se ao desenvolvimento de um campo disciplinar específico. E menciona que não vê, de modo geral, ainda, esta mentalidade nos professores de inglês, ao que acrescenta sua aposta em que um dia eles vão “chegar lá”. Em um outro momento, Jair volta a falar na necessidade que vê de que “se aposte” no professor:

[...] nós deveríamos apostar no professor, porque eu vejo assim, que a formação que eu consegui, que o desenvolvimento que eu tive, traduzindo isso ao pé da letra, quem proporcionou fui eu. Só que para mim não é ruim porque eu gosto. Eu não gosto de ser capacitado, eu detesto que me capacitem em alguma coisa. Eu me sinto meio retardado. Eu gosto de ir e me capacitar, inclusive procurar quem pode me ajudar: livros, pessoas, cursos. E eu acho que a internet vem como uma grande ferramenta para mim. Às vezes a gente não precisa nem sair de casa. E eu ouço a aula de alguns professores de Inglês de cursinhos de vários pontos do país [...].

Não há razão para supor que o uso do *nós* como sujeito da primeira oração na fala acima, inclua o falante. Jair está usando *nós*, aí, como um índice de indeterminação do sujeito, como em *dever-se-ia apostar no professor*. Ele está se referindo, em verdade, aos sistemas de educação, a quem cabe capacitar seus

professores. Interessante constatar como, mais uma vez, Jair se exclui desse corpo que merece que apostem nele, que merece ser capacitado: ele não precisa ser capacitado, e nem deseja, pois ser objeto de uma ação faz com que ele se “sinta meio retardado”. Ele se capacita por si mesmo. Atribui a si próprio o desenvolvimento que teve e vem tendo na profissão, porque ele gosta de estudar, ele vai atrás de diferentes recursos formativos. Aparentemente, segundo o que se pode inferir dessa fala, para ele não é isto que ocorre com os professores de modo geral. Para ele não é ruim capacitar-se, porque ele gosta – afirmação que deixa pairando no ar que ele parece acreditar que os demais professores não gostam (de estudar, de ler, de fazer cursos...). Esses precisam ser capacitados.

Em um outro ponto Jair toca em aspectos que são candentes na discussão da profissão e do trabalho docente. Em um contexto em que se manifestava sobre o problema do ensino do inglês na escola, argumentava que o problema não era ensinar gramática ou não, o problema era ensinar mal o que quer que fosse; e implicava que havia discrepâncias entre o que viam nos cursos de formação e o que de fato os professores faziam nas escolas. A partir daí, segue:

[...] eu não estou falando que os professores sejam incompetentes, eu estou falando até de mim. O problema, porque eu nunca imagino o professor na escola, embora a gente aja assim, inclusive na universidade às vezes, cada um por si, e sabe-se lá, Deus por todos. Porque tu tens a tua competência e eu tenho a minha, mas raramente a gente se encontra para discutir como a escola deve andar. Essa é a verdade. Quando se encontra, são questões administrativas, etc., etc., mas a pedagógica fica um pouco de lado. Isso deveria ser mais freqüente. Aí vem a questão salarial, porque quem é que vai nos pagar para vir noutro horário discutir questões pedagógicas? Aí nesse ponto os professores têm razão, porque ninguém está disposto a trabalhar de graça.

Esta é uma fala bastante sensível de Jair, em que toca em questões muito caras aos professores. Nesta fala, Jair se inclui – apesar do uso do restritivo *até*, em “eu estou falando até de mim”, como se implicasse que normalmente ele não estaria incluído nessa colegialidade... No entanto, ele clama por uma colegialidade verdadeira²³, que a escola não consegue proporcionar: raros são, segundo ele, os momentos de troca e de discussão entre os professores, sobre as respectivas “competências”, sobre questões pedagógicas, sobre os rumos e políticas da escola. Jair percebe o pedagógico sendo *colonizado* pelo administrativo, para usar um termo

²³ Hargreaves (2003, p. 46), quando trata do campo da cultura no ensino, distingue entre *culturas de colaboração* entre os professores, e aquilo que denomina de *colegialidade artificial*, para ele uma “simulação segura” de colegialidade, introduzida pelos administradores: “mais perfeita, mais harmoniosa (e mais controlada) que a colaboração real”.

e um conceito usados por Hargreaves (2003), em um outro contexto. E percebe o significativo problema do *tempo* para os professores: não basta o fato de os salários dos professores já serem ínfimos; ainda querem *sequestrar* o tempo dos professores, exigindo-lhes que se reúnam fora do seu horário de trabalho, sem receber para isso, em momentos supostamente dedicados ao pedagógico – visto que o tempo monocrônico, administrativo, técnico-racional da escola (HARGREAVES, 2003) não possibilita tais discussões e tais trocas nos períodos e tempos letivos.

A visão de Jair sobre a docência e sobre o docente é de que aquela é uma profissão, e este um profissional – ou que, pelo menos, deve ser. Esta é uma visão coerente com a sua postura como professor. Ele fala sobre isso com as seguintes palavras:

[...] eu acho que o ensino é profissão. Eu não gosto da expressão da LDB, Trabalhadores da Educação. Eu gosto da expressão Professor, apesar de alguém ter dito: eu não professo nada. Não, eu acho que nós professamos, todo professor entra com uma ideologia no momento em que começa a falar. Lembra da Lingüística, que toda linguagem é argumentativa, carregada de intencionalidade? O professor fala o que quer falar. O discurso dele é carregado de uma intencionalidade, e ele está ali vendendo o peixe dele. Com certeza ele professa o dele, e ele tem, como os alunos têm direito de dizer se são a favor disso ou daquilo dentro de um critério de cidadania, sem ofender ninguém, o professor também tem o mesmo. Então ele está professando ideias. Então eu gosto dessa palavra, Professor, porque também tem um problema na abordagem do discurso de Língua Estrangeira, que a gente vê já chamar o professor de ou facilitador, ou de *facilitador*, facilitador, não, isso são características do professor em sala de aula. *Manager*, não tem isso? O gerenciador não sei do que. Concordo com tudo isso, mas a profissão é professor, tanto em relação à tradição, como nos chamam ali na rua, quanto no trato com o governo, e também na questão trabalhista.

Esta é uma fala clara, que fala por si mesma. Gostaria apenas de chamar atenção para o fato de que, na minha opinião, a visão de Jair do professor como aquele que professa ideias é uma visão empoderadora do sujeito professor, vinda de alguém que não abre mão do seu direito de manifestar seu pensamento. Destaco, também, nesta fala, o fato de Jair buscar fundamentação teórica, na Lingüística, para dar sustentação à sua concepção. Finalmente, parece-me interessante ressaltar que Jair distingue o que é profissão – professor – daquilo que seriam papéis, atributos, funções, ou características, como ele diz, desses profissionais na sua atividade em sala de aula: facilitador, gerenciador, entre outras que ele não menciona como, por exemplo, mediador.

A seguir, ainda pensando na profissão, Jair vai tocar em um aspecto bastante comum de ocorrer entre os professores:

Então, para mim o Magistério é uma profissão. Vamos usar essa palavra, Magistério, que é uma profissão. Acho que o nome seria esse. Agora, eu não me incluo, aí já vou responder a tua pergunta, eu não me incluo dentro daqueles que dizem que são profundamente frustrados. O que acontece quando um professor é fantasioso? Quando ele é fantasioso ele sabe qual é a casa que a Madonna comprou em Londres. Começa: ah, eu vi na revista *Caras*, não sei o que. Isso é uma fantasia que ele sabe que nunca vai atingir. Quando ele é realista, ele sonha em fazer um concurso para a Receita Federal, é verdade isso, eu fico muito quieto na sala dos professores, mas o meu ouvido funciona. Eles fazem concurso para a Receita Federal porque não agüentam mais esses alunos. Aí entra a questão da profissão que eu te falei, de ter escolhido ela. Não que eles não tenham o direito de pensar assim, veja bem, eu não estou tirando o direito. Eles podem, mas tem que tomar uma decisão. Eu não quero fazer concurso para a Receita Federal. [...] E os professores às vezes estão nessa, eles não estão errados, não é uma crítica nem uma agressividade, não é, mas eu não quero sonhar com isso, isso é uma fantasia tremenda. Então eu não saio do magistério [...].

Jair refere-se aqui à frustração na profissão, sentimento comum de encontrar-se entre os professores. Jair diz que não partilha desse sentimento, uma vez que fez sua escolha e nunca mudou de ideia. Mais uma vez ele retrata os professores com tintas que não usa para si mesmo: na sua frustração, ou os professores são fantasiosos e almejam poder um dia ter uma mansão como a de Madonna, ou são realistas e dedicam-se a fazer um concurso para a Receita Federal. Ele não é nem uma coisa nem outra. Ele é professor, e o é com base em uma escolha, escolha que ele cobra dos colegas: sejam o que quiserem ser, mas tomem uma decisão.

No momento da entrevista, Jair tinha 32 horas-aula semanais na escola pública, lecionando 32 turmas, entre diurnas e noturnas. Além disso, fazia uma carga horária de 20 horas semanais em escolas privadas. As falas de Jair sobre suas aulas, sobre o trabalho realizado – sobre sua prática – surgiram ao longo de toda a entrevista, em geral entremeando-se com outros temas (por exemplo, relação com os alunos, visão do ensino de língua inglesa), razão pela qual algumas questões ligadas à prática já foram abordadas ao tratar de outros temas. Vou procurar aqui fazer um apanhado geral o mais sintético possível do que Jair nos diz sobre sua prática, ressaltando que esse é, mais uma vez, o olhar de Jair e o discurso de Jair sobre si (mas selecionado e recortado por mim).

Jair considera fundamental a interação entre professor e alunos na sala de aula e critica o “apagamento” que pode sofrer o professor em aulas estruturadas em torno de recursos multimídia de modo geral; e diz:

[...] eu preciso desse contato com os alunos, eu gosto disso, de trabalhar com padrões de interação, de fazer aqueles perguntas e respostas, de mexer com pequenos grupos, e eu perguntando para os pequenos grupos, um grupo para o outro e assim por diante. Por exemplo, é muito bom fazer isso, e eu faço em março, abril, maio, junho e julho, agosto e setembro, final de ano, depois, quando eles já estão com as notas boas e tudo, quando eles já estão saturados, eu já vejo que aquela dinâmica de sala de aula continua a mesma, mas ela vai se desgastando um pouquinho. Por exemplo, agora, em novembro, agora eles já estão mais ou menos... falta menos de um mês para acabarem as aulas, então agora eles estão vendo revisão para fazer provas [...].

Nesta fala, Jair nos diz que usa uma dinâmica em sala de aula e que é a única ao longo de todo o ano – segundo ele, essa dinâmica só se altera no final do ano, quando fazem revisão dos conteúdos com vistas às provas finais (e porque os alunos já estão saturados). A dinâmica em questão é os alunos trabalharem em grupos e o professor lançar perguntas para os grupos, ou os grupos se perguntarem entre si. Mais adiante, já próximos do final da entrevista, ele dá novamente esta informação, quando descrevia o trabalho realizado com um determinado conteúdo. Quando lhe pergunto se o trabalho era realizado em grande grupo e em aberto, ele responde, reafirmando o que já dissera:

Em aberto, e assim em pequenos grupos. E vou trabalhando aqueles padrões de interação, eu com a turma, eu com o pequeno grupo, mas todo mundo ouvindo um ao outro, essa coisa assim, porque se tu não sabes uma coisa, ele sabe, e assim um vai trocando.

Jair diz, através de seu relato (e aqui sou eu, “lendo” o relato de Jair), que ele se preocupa em tornar suas aulas agradáveis, interessantes e significativas para seus alunos, ainda que se valendo sempre da mesma dinâmica. Jair não referiu nunca que alguma vez tivesse suscitado de que seus alunos pudessem se cansar de ter aulas que obedecessem sempre a um único molde. Para ilustrar elementos através dos quais ele procura capturar o interesse dos alunos, conta o que segue, que, por outra razão, já referi em outro contexto:

[...] a diferença do que eu faço hoje para aquilo que eu recebi é esta: eu não me lembro de ter ouvido música, de ter ouvido outras habilidades da língua se não o *writing*, mas o *writing* só lendo, ou *reading*, só lendo assim, a título de entendimento, mas nunca assim, *listening*, coisa de diálogo, de música, eu não lembro, pois não era uma prática dos professores na época. Hoje eu estou fazendo isso, me achando “ultra moderno”, e não é, porque hoje, por exemplo, o que a escola precisaria para estar mais ligada com este mundo que está acontecendo hoje? Precisaria que os alunos tivessem mais acesso à informática. E alguns têm em casa, mas em casa não é escola.

E pouco depois, fala novamente sobre o trabalho com música nas aulas, acrescentando algumas informações:

E o interesse também, porque eles têm uma coisa que é muito interessante nas aulas de Língua Estrangeira, é que os alunos gostam de música. Então se eles gostam de CTG ou de algum outro ritmo, sobre todos esses ritmos nós vamos ver. Eles gostam de bandas, coisa que eu também gosto. De bandas americanas como Nirvana, e cada banda tem uma história. Então às vezes, por exemplo, eu me obriguei muito a estudar essa linguagem, por exemplo, do *Funk*, do *Hip-Hop*, porque não é um inglês que a gente lê em qualquer *Speak Up* ou revista *Times*.

Jair gosta de música, de bandas americanas e inglesas e, aliando seu interesse ao de seus alunos, leva música para a sala de aula. Ele não fala, na entrevista, com que frequência faz isso, nem como trabalha com esse componente nas aulas. Quando diz que “cada banda tem uma história”, me leva a inferir que aproveita o interesse dos alunos por músicos e bandas para trabalhar textos ou informações em língua inglesa a respeito desses músicos e bandas. Parece interessante o fato de que ele procura contemplar a diversidade do gosto musical de seus alunos, levando diferentes estilos e ritmos e, inclusive, estudando alguns deles (funk, hip-hop) para estar preparado para apresentá-los aos estudantes.

Ao dizer, com um toque de ironia, que se acha “ultramoderno” por trabalhar em aula com atividades de *listening* e com músicas, em comparação com as aulas que tinha quando garoto, acrescenta que “moderno” mesmo seria se a escola conseguisse conectar-se com o mundo de hoje e disponibilizar aos alunos acesso à informática. Esta parece ser uma fala que vem temperar e relativizar aquela, anterior, tão absoluta, em que diz que aulas, para ele, são aulas em que interagem professor e alunos, sem a intermediação de recursos tecnológicos. Por mais de uma vez na entrevista ele refere o interessante que seria se a ferramenta da internet pudesse ser aproveitada para as aulas, como aqui, quando fala das limitações para o uso da sala de informática da escola:

É, tem uma sala de informática, mas nem sempre está à altura do que realmente eles precisam, e não só na Língua Estrangeira, em outras matérias também. Não é sempre que tu podes contar com estas ferramentas virtuais, a internet, etc., etc. Mas eles estão bem a par disso, eu até trago o que eu posso trazer, eu trago textos, eu trago coisas informativas, por exemplo, trago twitter, trago Orkut, que eles usam. A maior parte dos meus amigos no Orkut são meus alunos, eu acho interessante a troca de informações.

Com o uso limitado da informática na escola e, possivelmente e em especial da internet, a estratégia de Jair é levar informações em texto *sobre* ambientes da

internet de interesse dos alunos, como as redes sociais das quais eles participam fora da escola.

Jair disse o que quer que seus alunos aprendam: o conteúdo programático exigido pela escola, mas não só – deseja também que eles construam competências na língua que lhes dêem autonomia de vôo para o futuro. A questão que permanece, porém, é: como isso se dá, como fazer com que isso se dê, e com quem – com quais, com quantos alunos.

Ligada a essa questão da construção de competências, Jair diz que busca para suas aulas que elas tenham sentido, coesão, coerência e qualidade – e que tenham, dentro do possível, elementos, momentos, toques lúdicos. Ou seja, preocupa-se com um ambiente que favoreça a aquisição e a construção de conhecimentos e competências. Sobre isso ele diz, ainda:

eu tento sempre relacionar com alguma coisa que pertença a eles, até porque isso é uma coisa que cria um trânsito muito fácil em sala de aula, eu gosto de coisas muito “que o ar circule”. Porque às vezes tu visitas uma sala que o ar não circula e a coisa tranca. E uma coisa é certa: quando a coisa tranca entre professor e aluno, é melhor sair da sala, não funciona mais. Então eu fico muito, acho importante que eles aprendam o que tem que aprender, está escrito ali no programa da escola, mas que isso se transforme em capacidade cognitiva.

Vamos ver, a seguir, se Jair elucida o que ele quer dizer com transformar em competências, ou em capacidade cognitiva, os conteúdos programáticos trabalhados. E vamos ver se conseguimos mostrar um pouco, através de suas falas, de com que e como ele trabalha.

Inicialmente, cabe ressaltar que Jair deixa claro, inúmeras vezes, ao longo da entrevista, que privilegia em suas aulas a abordagem de textos – como ele já disse, textos originais preferentemente, embora às vezes os adapte para melhor atender às finalidades do trabalho proposto. Parece também que é geralmente a partir dos textos que ele insere a gramática com que pretende ou deve trabalhar. Jair já deixou claro que realiza um trabalho gramatical sobre a língua, não só por esta ser uma exigência programática, mas porque compreende a importância de que os alunos construam uma visão da língua enquanto estrutura. Jair repisa sua determinação de trabalhar com textos que abordem questões significativas para a atualidade – textos cuja leitura seja gratificante para os alunos, ao perceberem que estão lendo sobre assuntos e temas reais, que fazem sentido no mundo e no tempo em que vivem. Assim, ele vai deixando claro o que é *texto* para ele, ou o que não é: não é texto

para ele, por exemplo, a compilação de orações absolutas, do tipo *Pedro entrou na sala* – e com esse tipo de texto ele diz que não trabalha, e nos indica que acha esse tipo de trabalho contraproducente e mesmo perigoso, visto que, segundo sua percepção, a exposição a esses textos faz com que o aluno memorize facilmente aqueles itens de língua, o que, para ele, podemos inferir, não é aprender a língua. A fala bastante longa, a seguir, detalha questões que aponte:

O Plano de Trabalho é o que eu tenho que usar em sala de aula, e isso tem que constar na minha folha de chamada, ali atrás a gente coloca o conteúdo. Se não estiver condizente com a prova, alguma coisa aconteceu, segundo a visão da escola. Eu sigo um pouco isso, mas isso não significa que eu não possa escolher o conteúdo, porque ali diz Texto, Gramática e Vocabulário, mas não diz como eu devo fazer isso. E aí eu tento colocar assim, uma abordagem que seja de fato da Lingüística textual, sempre assim, que eu privilegio o texto, e um texto preferencialmente original. Porque eu acho assim, tu podes colocar um texto mais difícil, mas que os exercícios possam ser a facilitação desse texto. Eu acho que pode, acho não, pode acontecer isso e de fato tem dado certo. Tu crias técnicas para ir facilitando, para ir chegando ao vocabulário, ou tu ofereces o vocabulário, ou tu trabalhas com o dicionário antes, ou tu fazes um exercício que trabalhe antes de chegar ao texto. Porque o grande problema do texto é o vocabulário. [...] Então para não sair muito do que tu estás pedindo, só voltando à última coisa que tu fez, se eu privilegio ou privilegiava o texto na escola, ainda privilegio. Por quê? Porque eu acho assim, que em função do tempo que a gente tem, quarenta e cinco minutos, aí cinco para a parte bem burocrática que é a folha de chamada que o professor tem que fazer, quarenta e cinco minutos, e parece que a aula é bem mais aproveitada com o texto do que com exercícios de gramática. Eu gosto de ensinar alguns exercícios de gramática intencionalmente, porque depois aquilo vai aparecer, aquelas estruturas no texto. No texto que eu estou visando, que eu estou pensando em levar para a sala. Porque tu precisas também ter um pouco de noção da estrutura da língua, tens que entender aquilo ali, para poder entender, porque se tu fores com um conhecimento quase zero de estrutura e nada de vocabulário fica difícil o texto. Não da língua materna, talvez, porque eu falo essa língua, mas numa Língua Estrangeira tu precisas ter, por exemplo, tu precisas reconhecer a diferença do verbo *to be* no presente, no passado; o verbo *haver*, que eles confundem muito com o verbo *to be*; essas noções dos verbos irregulares. Uma coisa que é fácil ensinar, o verbo regular no passado, o -ED, isso é fácil, eles conseguem lembrar disso. É uma regra, enquanto que o irregular não é bem assim. E às vezes me valendo daquela 3ª coluna do Inglês, bah, este é o Particípio, *Past Participle*. Mas o que é isto? Não sei nem em Português. E em Português é fácil, porque termina por “TO”, “DO” e têm outros que eu não digo, que são os irregulares, mas -TO, -DO, **falado**, **cansado**, **escrito** e etc. Só que em Inglês não acontece assim, então tem aquela famosa lista que eles precisam ter no caderno para estudar. Eu decorava, se tu queres saber, eu até te falei como eu lia, *begin, began, begun*.

Desta longa fala, extraio os seguintes destaques:

Jair parece lidar sem problemas, sem desgaste, com as diferenças entre sua visão de aula e de trabalho com a língua e a visão da escola, à qual deve adaptar-se. Se Jair não tem absoluta autonomia para definir sua prática, pois a escola onde

trabalha segue programas pré-definidos, parece que ele lida bem com essas restrições, porque possui extrema autonomia intelectual e é capaz de manejar-se nesse contexto delicado sem render-se inteiramente ao “oficial”, mas também sem criar atrito com a instituição. Há planos de trabalho que Jair deve seguir; há conteúdos estabelecidos; as provas devem estar de acordo com esses conteúdos e planos – mas se a escola diz que isto é o que deve ser visto e trabalhado, não diz, segundo Jair, como deve fazê-lo. Por essas brechas é que ele vai firmando suas concepções de como e com que trabalhar.

Jair também revela um pouco, nesta fala, que tem uma compreensão sobre como trabalhar um texto com seus alunos – ou seja, não se trata de largar textos aleatoriamente para que os alunos “se virem”; também não se trata de trabalhar com tradução. Jair compreende que qualquer texto – mais fácil ou mais difícil – pode ser trabalhado, através de estratégias diferentes que vão iluminando o texto e conduzindo o aluno à compreensão deste – por exemplo, como ele menciona, através de exercícios, prévios ou concomitantes, que vão disponibilizando informações sobre o texto; ou através de um trabalho que leve o aluno ao vocabulário-chave; ou através de um trabalho com dicionário; ou mesmo através de um trabalho de memorização de listas de verbos e formas verbais. Jair parece mais uma vez possuir autonomia suficiente para tomar decisões sobre o exercício da sua prática.

Jair entende que no reduzido espaço de tempo de uma aula – 45 minutos – o trabalho com texto é o que mais rende. Não descuida, contudo, de abordar a língua gramatical e estruturalmente, bem como através do seu vocabulário, de modo a permitir aos alunos que realizem uma leitura compreensiva e informada do texto.

A seguir, Jair descreve uma aula de trabalho com texto:

Eu tenho um texto que eu aplico, que eu tirei de um livro da *Streamline*. A *Streamline*, que é da Oxford. Inclusive tem em fita, mas é uma fita muito boa. E diz assim: *An accident*, aí eu pergunto, e embaixo tem uma figura, e tem um rapaz atrás, eu acho que isso vai te responder muita coisa, um rapaz atrás, mas que até então tu olhando para a figura tu não sabes se é um rapaz ou um homem mais velho, e na frente uma mulher. De um lado tem um cachorro, um semáforo, e do outro lado da calçada um gato. E aí tem o texto, um texto não muito acessível porque tem algumas palavras cognatas, mas nem todas. E aí nesse texto, o que acontece? Esse *accident* eu começo perguntando: o que é isso? Ao que um aluno diz: **O**, dizem **O acidente**. Aí eu já respondo rapidamente a questão dos artigos: **O**? Aí um grita: não, é **Um**. Tá, mas não é nisso que eu quero chegar, é Um acidente, mas a palavra **acidente** eu preciso entrar em sala de aula para saber? E olha a figura. A figura é uma coisa, para mim é uma coisa fundamental, eles

não inserem, é falta de hábito inserir a figura dentro do texto. É como ir a Porto Alegre e comparar as avenidas com as de Pelotas. Um conhecimento anterior que tu tens. A chamada, se eu não me engano a palavra é esquemata, que tem todo aquele background anterior, tu sabes o que é uma avenida aqui, tu tens que transferir para lá. Aí eles: é verdade, quando eu entrei em tal cidade, peguei tal estrada, porque eles dirigem coisa e tal, eles sabem isso. É leitura que tu estás fazendo, e tu tens que transferir essa habilidade para o texto. Aí dentro do texto diz assim, porque eu levo esse texto por causa do ponto de vista - porque no final gato e cachorro brigam horrores - para saber quem é o responsável pelo acidente. Para a questão do ponto de vista. Diz assim: *A young teen*, alguma coisa assim, eu não vou lembrar de tudo, em cima tem até então antes trabalhado com eles, colocado no quadro que é adolescente. E alguns conhecem *Young*, como jovem, e aí relaciona com *old* Chevrolet. Está dirigindo, *drive*. *Drive* eles conhecem esse verbo, porque não me pergunta, *drive drink*, e eles traduzem pelo substantivo, bebida, eles até então não sabem que o verbo é beber. Estou falando mais dos adultos, porque os mais jovens sabem. E aí tem o rapaz está dirigindo um velho Chevrolet e ele está muito preocupado, aí vem *his courses in school, Spanish and Physics*. Aí eu vou tirando essas palavras, aí o preocupado é difícil, porque é *worried about*, eles não sabem. Mas aí cursos na escola, relaciono com a cara deles, está bem ou não está? Está no trânsito e tem uma fumaça ao lado do carro, e a mulher está bem assim. E ela está dirigindo um Ford, mas não é velho. Então na verdade eu vou tirando essas expressões, então tem um jovem, um velho Ford, *woman*, essa palavra não é tão grego para eles, *woman*, e Ford, e o jovem no Chevrolet, na verdade. E depois *course in school*, eles conseguem *curso, escola*. *Badly*, eles não sabem que *badly* é um advérbio, mas sabem que *bad* de *badboy*, então vai indo assim. Então não pode ir com as pernas, vai com as muletas. E eles *bad*, então curso, escola, mau. Chegando aí se tem o centro do texto, e tem toda a figura. Porque na verdade o objetivo do texto é trabalhar a forma passada do verbo *to be, was e were*, mas até então eu não cheguei aí. Primeiro a compreensão, e aí eles vão indo. Aí tem sinaleira? Tem. Como é sinaleira no texto? Eles não sabem que é *flashlight*, mas *light* alguns vão saber. Tem muito isso, um vai empurrando o outro, eu faço assim.

Neste relato, grande e nem sempre claro, interessa-me destacar os seguintes pontos: ficamos com a indicação de que, em suas aulas, Jair tem um papel proeminente – parece, mesmo, que ele é o protagonista na relação professor – aluno – conhecimento. Ele definitivamente conduz a aula, conduz seus alunos na leitura, na decifração de elementos obscuros que, iluminados por alguma das estratégias que menciona, levarão à compreensão almejada. Ele vai estabelecendo relações, apontando, perguntando, ajudando quando necessário: “se não pode ir com as pernas, vai com as muletas”. Destaco, além disso, o fato de Jair, pelo que narra, buscar incansavelmente munir seus alunos de estratégias fundamentais para a leitura, para a abordagem de um texto em língua estrangeira – por exemplo, chamar a atenção para a importância de *ler* os elementos visuais de um texto, quando este os fornece; e para estabelecer relações baseadas no conhecimento prévio que os alunos possuem e que poderão ser úteis para compreender aspectos do texto (como na analogia que ele faz com o conhecimento que os alunos têm do

que é uma avenida – que lhes permitirá reconhecer uma avenida em Pelotas, em Porto Alegre, em qualquer cidade do mundo).

Concluindo esta parte em que trago as falas de Jair sobre sua prática, destaco um elemento novo, que ainda não havia surgido, relatado por Jair na sequência da fala anterior, que é o fato de usar a compreensão oral como apoio à compreensão escrita. Ao tocar para seus alunos a fita em que o texto trabalhado pode ser ouvido, Jair expande as possibilidades de compreensão dos alunos através de elementos sonoros não-verbais – latidos, miados e outros ruídos da cena do acidente narrado. Parece-me interessante, também, que Jair chame a atenção de seus alunos para a possibilidade de múltiplos pontos de vista presentes no texto – noção que é útil e importante não apenas para as aulas de língua estrangeira. E, finalmente, parece-me muito relevante que ele se aperceba que questões como essa – a dos pontos de vista – extrapolam conteúdos lingüísticos, conteúdos programáticos (que para ele são centrais e não podem ser descuidados), constituindo, para os alunos, novos repertórios naquelas áreas que Jair chama de competências ou de capacidades cognitivas que se transferem para outras disciplinas e outros campos do conhecimento.

A escola onde acompanhei as aulas de Jair é uma escola grande, de ensino fundamental e médio, ensino normal (magistério) e EJA. Funciona nos três turnos e tem mais de 2000 alunos. É uma escola antiga (mais de 80 anos) e tradicional da cidade. Pertence à rede estadual, localiza-se no centro da cidade e parece ter alunos com um perfil sócio-econômico diversificado – o fato de ser central e tradicional atrai muitos estudantes de classe média. Observei aulas em um 1º ano do Ensino Médio, uma turma com aproximadamente 30 alunos. Entre 11 de junho e 3 de setembro de 2010 compareci a 6 encontros, de 45 minutos cada, visto que na escola em que Jair trabalha a carga horária de língua inglesa é de uma aula semanal.

Uma particularidade que, a meu ver, constitui uma grande dificuldade que Jair tem que enfrentar como professor de inglês na escola em que trabalha é a baixíssima carga horária da disciplina. Acredito que esta poderia constituir uma dificuldade insuperável para um bom número de professores. O que é possível fazer, como é possível ensinar uma língua estrangeira com 45 minutos semanais? Que efeitos tem essa contingência sobre as aulas de Jair, um professor que, como vimos, expressou valorizar o ensino de conteúdos e o conhecimento de modo geral, além

de preocupar-se em extrapolar os meros conteúdos, dando importância a questões mais amplas da cultura da língua, a conexões interdisciplinares e à transferência de conhecimentos adquiridos nas aulas de inglês para outras disciplinas e mesmo para outros aspectos da vida? São objetivos ambiciosos para qualquer professor e muito mais para quem dispõe de tão pouco tempo para implementá-los.

Uma outra questão que, me parece, deve ser pontuada, é que Jair, ao falar sobre sua prática, não descrevia uma aula específica. No relato de Jair estavam, provavelmente, as memórias de muitas aulas, com muitos grupos diferentes, em que ele propôs as atividades que descreveu – e em sua fala descrevia, provavelmente, algo como uma aula ideal, na sua concepção: quando tudo dá certo na realização dessa atividade, é assim que funcionaria. É importante considerar, ainda, que Jair havia me alertado para o fato de que essa era uma turma nova para ele – era, portanto, uma turma ainda a ser conquistada, uma turma com a qual ainda estava estabelecendo relações, uma turma com a qual trabalhava há apenas um bimestre. Este aspecto foi apontado por ele na minha primeira observação e está registrado no meu diário de campo:

O professor chegou no horário, foi falar comigo, tomou cerca de 1-2min comentando que essa turma era nova para ele, poucos alunos ali já haviam passado por ele, e que ele havia proposto que eu observasse essa turma por essa razão – achava assim mais desafiador do que pesquisar em uma turma em que ele já tivesse relações estabelecidas, em que o processo, nas suas palavras, já seria “viciado”. (Diário de Campo, 11/06/2010)

Esta decisão de Jair, me parece, é mais um elemento que revela sua grande segurança e autoconfiança. Como ele mesmo reconhece e afirma, é um professor que se propõe desafios. De minha parte, preciso reconhecer isso como a atitude de um sujeito que se dispõe a revelar-se em possíveis momentos de fragilidade e dificuldade, em uma situação delicada e complexa que é a de ter a sua aula “avaliada” por uma observadora externa, por alguém que estava ali para observar sua prática para uma investigação que examinava práticas bem sucedidas de professores de inglês. Creio que Jair sabia, ao me abrir sua sala de aula, que nem tudo em suas aulas, nesta turma com a qual ainda não possuía um vínculo e com a qual ainda não possuía um trabalho sedimentado, teria bons resultados – aos meus olhos e aos seus também. Jair não quis o fácil, buscou o desafio e se expôs ao meu olhar em uma situação que não era, certamente, a que mais o beneficiaria.

Interessa-me analisar a primeira aula de Jair que observei de modo detalhado, porque ela girou em torno de um trabalho que foi descrito por ele na entrevista – com um texto intitulado *An Accident* – mas cuja aplicação, nesta aula, obedeceu a uma proposta diferente daquela relatada por ele (e que ele usou como exemplo de bom trabalho para desenvolvimento de habilidades de leitura de texto). O fato de Jair usar um mesmo recurso de diferentes maneiras me diz que se trata de um professor com capacidade propositiva, inventivo, que não se acomoda à segurança mais fácil da repetição de modelos, ainda que bem sucedidos.

A proposta central de Jair, nesta aula, foi trabalhar com o texto oral e não com o escrito – deslocando, então, seu foco das habilidades de *reading* para as habilidades de *listening*. Apesar de, na entrevista, Jair ter frisado bastante que trabalha centralmente com textos escritos, também havia dito que trabalha, além da gramática e da estrutura da língua, com exercícios de compreensão oral e com músicas – pontuando que *listening* não acontecia quando ele era aluno. Minha observação me mostrou que Jair trabalhou com técnicas adequadas ao trabalho de compreensão oral bem como com princípios que norteiam o trabalho de *listening*. Isto está registrado da seguinte forma:

Escreve no quadro *Listening Activity*, pergunta o que é. Comenta que vão realizar uma atividade de listening, e que é difícil entender tudo, por ser inglês nativo. Pede que prestem atenção para em uma primeira escuta entender quem são os personagens e o título do texto. Pede silêncio total. A turma de adolescentes está um pouco agitada, com risadinhas. O professor avisa que para a atividade é necessário silêncio total, e quem continuar falando vai sair de aula. Toca o texto uma vez, os alunos dão sinais de que não entenderam nada. Ao final o professor pergunta o título, os alunos dizem que não entenderam. Toca de novo, uma aluna entendeu o título – *An Accident*. Um ou outro aluno entende mais uma ou outra palavra isolada – Chevrolet, student, school. O professor pergunta se o texto menciona matérias escolares, os alunos relatam que ouviram *Spanish*. O professor pede para escutarem outra vez para descobrir outra matéria, os alunos entendem *Physics*. Uma das alunas dá o relato do seu entendimento inicial do texto ouvido, bastante bom. (Diário de Campo, 11/05/2010)

Destaco, em relação ao fragmento acima:

- A atitude firme do professor ao exigir silêncio, em aparente contradição com o que afirmara na entrevista quanto a não se importar com conversas e movimentos dos alunos em sua sala de aula. Uma aula de *listening* sem silêncio não se realiza. Não se escuta sem silêncio. Este não era o tipo de aula em que poderiam ocorrer agitação e burburinho e o professor não fez concessões a respeito.

- A evolução da compreensão dos alunos no processo do *listening* – compreensão que começou em zero e foi-se desenvolvendo gradativamente, pela repetição do áudio, pelas intervenções do professor, e pelo trabalho aberto com o grupo, em que os alunos com mais dificuldade acabam se beneficiando do entendimento de colegas com mais facilidade. Se inicialmente ninguém entende a expressão *an accident*, conseguem dar-lhe inteligibilidade a partir da compreensão da colega.

Na continuidade, o professor utiliza um outro recurso, desta vez visual, com o objetivo de, pela exploração de outros elementos, ampliar a compreensão dos alunos sobre o texto ouvido. Estes recebem uma folha com nove quadrinhos, cada um deles trazendo uma ilustração a respeito da história que ouviram, mas fora da ordem cronológica da história. Instrui os alunos para sua tarefa, que é organizar os quadrinhos, numerando-os conforme a ordem dos acontecimentos da história. Esta é uma estratégia bastante empoderadora dos alunos, visto que a lógica para o ordenamento da história pode ser exclusivamente visual – mas no momento em que têm a história em ordem, isto vai auxiliá-los na compreensão do texto oral, desmistificado, digamos, por esse recurso:

Mais uma vez aponta para os alunos que compreender um texto oral é difícil, mas à medida que têm alguma informação torna-se mais fácil. Dá 5 minutos para os alunos realizarem a tarefa e avisa que vai chamar alguns para responder. [...] O professor chama uma aluna e pede a primeira resposta, ela diz que não sabe. Aos poucos eles começam a dizer a ordem correta ou aproximada – o recurso para descobrir a ordem é puramente visual; as legendas escritas não são exploradas.

Contudo, antes de retornar ao texto oral, o professor ainda propõe uma outra atividade, que é a leitura do texto que haviam escutado:

O professor diz que abram a folha que receberam dobrada, onde está escrito o texto que escutaram. Explora o texto escrito com os alunos. Os alunos vão compreendendo com relativa facilidade, ajudados pelo professor. Uma aluna [...] destaca-se na compreensão, é capaz de entender todo o texto.

O professor toca o texto oral de novo, com 2 tarefas de compreensão oral; a 1ª os alunos resolvem sem problemas, e a 2ª com mais facilidade ainda – o professor ficou satisfeito, elogia a turma, dizendo que acertaram maciçamente uma tarefa que “não era tão fácil assim”. O professor repassa com os alunos as coisas que eles conseguiram fazer. Repete/enfatiza que com textos orais na primeira vez não se entende tudo, mas que aos poucos a compreensão vai aumentando.

O fragmento acima registra o sucesso do trabalho proposto: de uma compreensão inicial zero, através das estratégias utilizadas pelo professor, os

alunos conseguem maciçamente atingir os objetivos propostos. A aula termina com o professor articulando para a próxima aula o trabalho a ser feito com o conteúdo gramatical do texto, e com a entrega, aos alunos, das notas de uma prova que haviam realizado e que foram majoritariamente boas.

Procurei mostrar, acima, como vi uma das aulas de Jair, entre as que observei, de forma detalhada. Não pretendo fazer o mesmo com todas as aulas, quero dizer, não pretendo descrever de modo mais minucioso cada uma das aulas a que assisti. O que farei, a seguir, é descortinar o meu olhar sobre o geral das aulas que observei, destacando os elementos que, para mim, sobressaíram na prática do professor, considerando as observações que fiz como um todo.

O primeiro elemento em destaque, que para mim saltou aos olhos, e de uma forma que nem sempre foi fácil de compreender, foi a relação de Jair com o tempo – refiro-me ao tempo da aula, aos 45 minutos de que dispunha uma vez por semana para trabalhar com seus alunos. A minha percepção desse elemento é que ele tem uma centralidade definitiva e, diria, mesmo cruel, na prática de Jair. Vi suas aulas serem governadas pelo limite do tempo. De um modo geral, as aulas eram corridas para conseguir dar conta dos conteúdos preparados para os dias respectivos. Isto fazia, por exemplo, que Jair perguntasse e várias vezes ele mesmo respondesse; fazia com que o tempo concedido aos alunos para a realização de tarefas ou exercícios fosse muito curto, por vezes exíguo, de modo que para muitos o tempo não era suficiente para dar conta da tarefa; por vezes esse tempo nem era dado – se via que ia faltar tempo, Jair já ia “corrigindo” o exercício que os alunos estariam fazendo, ou seja, vendo cada questão em aberto com o grupo todo, perguntando a um e outro, suprimindo as respostas quando necessário. Fui sentindo gradativamente a materialidade da falta de tempo nas aulas a que assisti:

O professor pede que peguem o texto da aula anterior e circulem as palavras que ele vai indicar. Destaca no texto 14 palavras ou expressões, checando com a turma seu significado. A turma está silenciosa, porém não participativa. São os mesmos poucos 4 ou 5 alunos que se manifestam, e principalmente um menino (I) e uma menina (R). O ritmo que o professor imprime é rápido, afinal, é apenas um período de 45min. (Diário de Campo, 18/06/2010)

[...] O professor pergunta se terminaram e de imediato começa a correção do exercício. (idem)

O professor encaminha os alunos a que respondam o segundo exercício, que se trata de escolher entre a forma de adjetivo ou de advérbio para completar frases com lacunas. Como no exercício anterior, dá 5min para resolverem, e quem responde são os alunos habituais, I e R. (idem)

[...] O professor diz que essa atividade deveria ser feita com o dicionário, mas para que não percam tempo e possam cantar a música, ele checa com os alunos o significado [de palavras e expressões]. Algumas os alunos conhecem, mas a maioria é ele que fornece. Fico pensando por que ele não deixou pelo menos 5 minutos para que eles tentassem... (Diário de Campo, 09/07)

Entrega o primeiro texto, seguido de 10 questões formuladas em inglês. O professor lê as questões em inglês e as traduz (às vezes puxa a compreensão dos alunos, mas tudo muito rapidamente, e a impressão que tenho é de que, para não perder tempo, ele vai traduzindo mesmo). (Diário de Campo, 06/08)

O professor conduz o trabalho, e mesmo quando diz [aos alunos] que a próxima parte é com eles – responder 8 questões sobre o texto – continua falando. (idem)

Toca o sinal. O professor diz: “vamos continuar”. Continuam identificando as 3 últimas questões. Não consigo saber o quanto os alunos aproveitaram o trabalho, mas o ritmo intenso com certeza não deu a eles tempo para pensar. (idem)

Quando saímos da sala o professor me diz: “viste como foi rápido?” – o tom era de satisfação por ter conseguido. Eu respondo: “super-rápido!” – procurando dar um tom de entusiasmo à voz. Ele me diz (talvez sentindo algo estranho no meu tom e se justificando): “é, mas tem que ser, senão não dá tempo, são dois textos”. (idem)

O professor havia dito inicialmente que fariam juntos o primeiro exercício e que o segundo eles fariam sozinhos – mas está fazendo junto com eles, da mesma forma que o exercício anterior. Neste vejo mais alunos dispersos, menos participando. O ritmo é rápido, como habitualmente, e me parece que eles [os alunos] se perdem um pouco. (Diário de Campo, 27/08)

Para compreender questões que apareceram na prática de Jair, foi muito elucidativo o pensamento de Andy Hargreaves a respeito do *tempo*. Embora o trabalho de Hargreaves (2003) enfoque o problema do tempo para os professores e para o ensino especificamente no tempo extraletivo e particularmente no tempo destinado aos professores para a preparação e planificação de suas aulas, sem dúvida alguns princípios e elementos teóricos gerais nos quais baseia sua discussão me são úteis para pensar a relação de Jair com o tempo em sua sala de aula.

A primeira questão a apontar, aqui, a partir de Hargreaves, é que o tempo não é um elemento de menor importância na configuração das relações de um professor com seu ensino, com seu contexto de trabalho, com seus alunos. Pelo contrário: Hargreaves chama atenção para a importância desse elemento na estruturação do trabalho dos professores. “O tempo estrutura o trabalho docente e é, por sua vez, estruturado por ele”. (HARGREAVES, 2003, p. 119). Assim, segundo o autor, na sua relação com o tempo os professores serão afetados por fatores objetivos e subjetivos e poderão lidar com as limitações temporais de maneiras diversas – confrontando-as, dando-se tempo, ou andando no ritmo de um tempo suposta e aparentemente *objetivo*. Esta última, contudo, para ele, é apenas uma de quatro dimensões do tempo, que se inter-relacionam. Hargreaves (2003) a denomina de

tempo técnico-racional e identifica sua predominância “nas formas de ação e interpretação administrativa que fazem seus os princípios modernistas da racionalidade técnica e se organizam em torno a estes” (p. 120). Walter Werner (1988), *apud* Hargreaves (2003), identifica essa modalidade de tempo com a verdadeira base da planificação:

É especialmente o ponto de vista daqueles que elaboram o *curriculum* (os possíveis responsáveis por dar início a mudanças) e dos administradores, que concebem a implementação segundo linhas de desenvolvimento temporal, ou pensam em fases ou níveis sucessivos de utilização do programa. (p. 121)

A isso Hargreaves acrescenta:

A dimensão objetiva, técnico-racional do tempo não só é importante nas áreas mais óbvias da gestão eficaz ou de seu uso produtivo [...] como também para reforçar ou inibir as mudanças educativas preferidas, que influem no caráter e na orientação do trabalho dos professores. (HARGREAVES, 2003, p. 121)

A perspectiva que vê o tempo dessa forma, como fixo, objetivo, absoluto, de calendário, é a que rege a distribuição do tempo nos currículos escolares. Isto se dá segundo “formas racionalmente calculadas e tecnicamente eficazes de distribuir o tempo segundo as necessidades educativas, dentro dos limites dos recursos disponíveis, como aulas e perícia do professorado” (HARGREAVES, 2003, p. 123). Para o autor, no entanto, as distribuições de tempo são mais do que isso – “refletem também as configurações dominantes de poder e categoria nas escolas e sistemas escolares: têm significação micropolítica” (p. 123). Esta é a segunda dimensão do tempo apontada pelo autor, à qual denomina de *tempo micropolítico* e em relação à qual chama atenção para a inexistência de uma neutralidade técnica objetiva no que concerne à programação e distribuição de tempo entre as disciplinas curriculares, e para suas consequências micropolíticas:

A significação micropolítica da programação do tempo se manifesta de diferentes maneiras. Por exemplo, no *curriculum*, as disciplinas de maior categoria e, sobretudo, as disciplinas “acadêmicas”, recebem uma destinação de tempo mais generosa e se lhes garante um horário mais favorável e adequado, para fazê-las obrigatórias, do que as disciplinas de categoria inferior, práticas. (HARGREAVES, 2003, p. 123)

Na escola em que Jair trabalha foi destinado ao ensino de inglês um tempo de 45 minutos semanais. As escolas possuem autonomia para tomar decisões sobre a

distribuição de carga horária nos seus currículos²⁴. Cabe, contudo, a pergunta: *quem* é a escola? Como são tomadas essas e outras decisões que dizem respeito ao currículo escolar? Pelos gestores da escola? Pela comunidade escolar? Quem distribui o tempo entre as disciplinas? Quem determinou que à disciplina de língua inglesa caberiam 45 minutos semanais? Será que os professores de inglês decidiriam contra si mesmos? Ou, participando de uma decisão coletiva, teriam sido voto vencido pela hierarquia disciplinar hegemônica, possivelmente junto com outras disciplinas da mesma forma pouco prestigiadas? Ou, ainda, estará havendo uma reconfiguração dos currículos escolares no que diz respeito às línguas estrangeiras, com a língua espanhola assumindo uma centralidade que não possuía, devendo o inglês ceder-lhe espaço (o que já aconteceu, há mais tempo, com o francês...)?

Uma decisão como essa não fica imune, conforme Hargreaves, a efeitos no âmbito micropolítico. A ínfima carga horária destinada à língua inglesa nessa escola vai repercutir na sala de aula do professor Jair, que terá no tempo um elemento fortemente estruturador da sua prática. Penso que os exemplos que relatei acima, extraídos do meu diário de campo, corroboram esta minha afirmativa.

Outras duas dimensões do tempo, porém, na visão do autor aqui em foco, vão se articular com as anteriores dando ainda maior complexidade ao problema do tempo na docência (que, certamente, é por sua vez muito mais complexo do que a questão que abordo aqui, restrita à carga horária de uma disciplina). São aquelas que Hargreaves (2003) denomina de *tempo fenomenológico* e *tempo sociopolítico*.

O tempo fenomenológico é a dimensão subjetiva do tempo – é o tempo conforme vivido pelas diferentes pessoas, é o sentido e a duração que cada pessoa dá ao tempo conforme o percebe. Diz Hargreaves:

O sentido interno do tempo de uma pessoa pode estar em contradição com o tempo do relógio e, em comparação com ele, pode “voar” ou “estender-se”. Os sentidos do tempo de diversas pessoas também podem ser contraditórios entre si. Com frequência, passa de forma diferente para nós e para nossos vizinhos. (2003, p. 125)

²⁴ Para questões relativas à distribuição de carga horária das disciplinas nos currículos escolares, consultar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96 e seus documentos correlatos, e os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs.

E quanto ao sentido dessas diferenças subjetivas no que diz respeito aos professores:

Portanto, desde o ponto de vista da aula, com quase total segurança, há grandes diferenças entre a perspectiva do tempo subjetivo dos administradores e a dos professores, que terão importantes consequências para a gestão da mudança educacional. (HARGREAVES, 2003, p. 127)

Para falar dessas diferenças, o autor faz uso das concepções de *tempo monocrônico* e *tempo policrônico*, concepções estas que credits a Edward Hall (1984).

Dentre as diversas características apresentadas como marcos do tempo monocrônico, destaco as seguintes:

Segundo Hall, as pessoas que operam em um marco temporal monocrônico centram-se em fazer uma só coisa de cada vez, em série, seguindo uma progressão linear através de um conjunto de etapas concretas. [...] neste marco temporal, a sensibilidade às particularidades do contexto ou às necessidades do momento é pequena. O programa e sua realização satisfatória têm prioridade. [...] e, talvez o mais interessante de tudo, está muito generalizado entre os homens. (HARGREAVES, 2003, p. 127)

Naturalmente, o tempo policrônico vai apresentar características opostas às que acabamos de ver. Assim,

No tempo policrônico as pessoas se centram em fazer várias coisas de cada vez, [...] há uma sensibilidade muito maior ao contexto, às consequências e complicações das circunstâncias e do meio. [...] No marco policrônico de referência, são mais importantes as relações que as coisas. O tempo policrônico está mais orientado às pessoas do que às tarefas. [...] e é mais corrente entre as mulheres que entre os homens. (HARGREAVES, 2003, p. 128)

Percebe-se que o marco temporal monocrônico e a concepção técnico-racional do tempo se relacionam diretamente. Hargreaves já havia relacionado também a dimensão técnico-racional do tempo à administração e gestão das escolas e outras organizações. No entanto, nada impede que professores, na gestão de suas salas de aula, se relacionem com o tempo de forma monocrônica e implementando uma visão técnico-racional, conforme o sentido subjetivo e político com que cada um vive o tempo. Penso, inclusive, que não é impossível que os professores reajam ao tempo objetivo, administrativo, que lhes é fixado, na sua relação com a gestão da escola; e que na relação com os alunos, em sala de aula – estes tendendo à policronicidade, segundo observou McLaren (1986, *apud*

HARGREAVES, 2003, p. 129) – imponham-lhes um marco monocrônico e técnico-racional do tempo.

Por fim, a dimensão *sociopolítica* do tempo, de que fala Hargreaves, impõe algumas questões. O autor identifica esta dimensão com “o modo de converter-se em dominantes, no âmbito administrativo, determinadas formas de tempo”, constituindo “um elemento central do controle administrativo do trabalho dos professores e do processo de implementação do *curriculum*” (p. 132). Segundo ele, as relações estabelecidas por professores e administradores e suas distintas perspectivas de tempo vão se estabelecer por processos ou de *separação* ou de *colonização*.

Tanto um elemento quanto o outro dizem respeito ao modo como se relacionam interesses e perspectivas temporais de administradores e professores, partindo do pressuposto de que há um choque entre eles e que os administradores se situam no pólo de poder nessa relação, portanto em posição de fazer com que sua perspectiva quanto ao tempo prevaleça. Face a isso, os interesses e perspectivas de uns e outros ou se cindirão em um processo de separação, ou se unirão em um processo de colonização – pelo qual o tempo dos professores é *colonizado* pelo tempo administrativo, monocrônico, hegemônico, para os fins deste, mas assumidos por aqueles como se fossem seus.

Se examino minhas percepções sobre a prática de Jair à luz dos conceitos e categorias temporais trabalhados por Hargreaves, o que percebo é que o marco temporal dentro do qual Jair opera em suas aulas é monocrônico, produzindo e sendo produzido por uma concepção técnico-racional do tempo. Este quadro, por sua vez, provavelmente tenha sido gerado em um processo de colonização.

Em mais de um momento da entrevista, Jair tocou na questão da carga horária reduzida – por exemplo, falando do “sufoco” que era se adaptar a uma aula *vapt-vupt*, ou expressando seu desejo de que houvesse “mais tempo na escola, porque sem tempo é complicado”. Estas falas colocam Jair em uma posição se não de conflito, pelo menos de diferença com o tempo objetivo que lhe foi fixado para que ensinasse a seus alunos a língua inglesa. Nesse tempo é complicado ensinar, e ele se ressentia das aulas *vapt-vupt* que precisa dar. Ao mesmo tempo, também há momentos da entrevista em que ele sublinha a necessidade de lidar com o que, parece, ele vê como dados de realidade – como, por exemplo, quando comenta: “45 minutos por semana, essa é a realidade”. Se juntamos isto com o que já sabemos

por Jair, que há um programa de conteúdos determinado pela escola e que deve ser cumprido, podemos aventar a hipótese de que o tempo monocrônico segundo o qual se desenvolvem as aulas de Jair – em que se sucedem exercícios e tarefas, uma após outra, em um ritmo intenso, em que o contexto passa a importar menos do que vencer a tarefa proposta – tenha sido produzido em um processo em que a colonização pode ter sido gerada, também, pelo forte sentimento de profissionalismo desse professor, em algo como uma autocolonização.

Da maneira como vejo, os demais aspectos que desejo ressaltar acerca da prática de Jair com base nas minhas observações de aula estão, mais diretamente ou menos, ligados ao tempo. Por isso percebo o tempo, nitidamente, como o principal elemento estruturante da prática de Jair. Além deste, chamaram minha atenção o trabalho fortemente centrado nos conteúdos de língua, e a relação estabelecida pelo professor com a aprendizagem de seus alunos. Tocarei nestas questões a seguir.

As cinco aulas observadas desenvolveram-se em torno de conteúdos de língua. Foram trabalhados, principalmente, a compreensão oral, aspectos da gramática e vocabulário; houve algum trabalho de compreensão escrita (leitura); houve algum trabalho de repetição de itens da língua a partir do professor; houve por uma vez a proposta de prática oral de um diálogo em duplas; em uma das cinco aulas o professor levou uma música conhecida dos alunos e sobre a letra foi realizado também um trabalho de vocabulário. O tempo curto – e o modo do professor se relacionar com esse tempo – impôs às aulas um ritmo apressado que faz com que eu me pergunte de que maneira os conteúdos propostos e apresentados foram absorvidos, elaborados, processados pelos alunos. Em mais de uma ocasião registrei em meu diário de campo que o ritmo rápido em que transcorriam as aulas, de modo que os conteúdos planejados pudessem ser vencidos, não dava aos alunos tempo para pensar. Isto não era o que Jair queria. Na entrevista ele deixou muito clara sua preocupação com o conhecimento e com a construção de habilidades cognitivas. No entanto, o calendário, a necessidade de vencer o programa, o tempo objetivo de que dispunha – o tempo técnico-racional que não pôde nunca ser quebrado, desviado, desafiado em uma perspectiva mais policrônica – não cederam muito espaço para o desenvolvimento de uma reflexividade, naquela sala de aula, que favorecesse a construção do conhecimento.

No que diz respeito à relação de Jair com a aprendizagem de seus alunos, quero me referir a indagações que me fazia enquanto analisava a entrevista de Jair. Em diversos momentos ele dizia coisas como: uns aprendem, outros não; uns estão interessados, outros não – fazendo com que eu me perguntasse, naquele contexto, o que Jair fazia – se é que fazia – quanto a isso. Eu queria saber como Jair se relacionava com o fato de seus alunos aprenderem ou não aprenderem, a partir do fato de que ele percebia que isso acontecia dessa forma. O que pude ver nas aulas que observei é que Jair ensina. Suas aulas são meticulosamente preparadas e desenvolvidas. Ele as oferece a seus alunos – lhes oferece o seu conhecimento, o seu trabalho dedicado e responsável, para levar até eles os devidos conteúdos curriculares. Dali para a frente, vai depender do aluno. Este vai trabalhar se quiser e Jair vai se relacionar, nas aulas, com aqueles que estão interessados no trabalho. Ele não vai no resgate daqueles que não trabalham, que não demonstram interesse, seja por que razão for. Pelo bem ou pelo mal, Jair parece deixar essa decisão para seus alunos – parece deixá-los livres para tomar as rédeas de sua aprendizagem. Ele está ali e está desempenhando o seu papel. Aos alunos cabe desempenhar o deles. Esta parece ser uma concepção de Jair que não depende, que não é consequência, do elemento tempo. Contudo, ainda que esse funcionamento de Jair não seja produto do curto tempo de que dispõe, não é um disparate pensar que se houvesse mais tempo, ou que se Jair operasse em um marco temporal mais policrônico – menos premido pelas tarefas a cumprir, mais envolvido com o contexto da sala de aula – mais alunos poderiam se envolver no trabalho.

Vejamos, a seguir, o que os alunos nos dizem.

Dos cerca de 30 alunos da turma, apenas 18 estavam presentes no dia em que fui aplicar o questionário – como eles foram avisados pelo professor que eu iria nesse dia e que não haveria aula, provavelmente muitos aproveitaram para usar esse tempo de outra maneira, porque as aulas, de modo geral, costumavam ter a sala cheia.

A grande maioria dos alunos tinha 15 anos de idade. Dos dezoito respondentes, 13 tinham 15 anos, 3 tinham 14 anos, e havia um aluno com 16 e um outro com 18.

Perguntados sobre o que era a escola, para eles, a grande maioria (12) assinalou a alternativa “um lugar onde você aprende coisas/conteúdos que considera importantes à sua formação”. A segunda resposta mais marcada (9) foi

“um lugar para estar com seus amigos”. Quatro escolheram “um lugar a que você vai porque precisa”. Somente dois marcaram a alternativa “um lugar a que você gosta de ir” e apenas um respondeu “um lugar para trocar experiências”.

A questão que pretendia aferir como os alunos viam para que estavam sendo preparados através das aulas de inglês foi a pergunta em que as respostas mais se distribuíram, não havendo uma concentração expressiva de respostas em nenhuma das alternativas. A alternativa mais pontuada foi “prestar vestibular” (7), seguida de “ler em inglês” (6). Cinco alunos marcaram “poder cantar/compreender as músicas de cantores/bandas que você gosta de ouvir” e “melhorar sua qualidade de vida”. As alternativas “ingressar no mercado de trabalho” e “escrever textos simples em inglês” foram ambas assinaladas por quatro alunos. Três escolheram “entrar em contato com outras culturas do mundo”. Um único aluno assinalou as alternativas “outra coisa” e “nada disso”, escrevendo a seguinte explicação: “acho que as aulas são para se ter uma noção de inglês, pois com o inglês que aprendemos aqui não é forte o suficiente para o futuro”.

Doze alunos disseram que o professor “procura trabalhar com os conhecimentos que os alunos possuem, na questão que tencionava perceber o modo como os alunos viam o professor. A segunda alternativa mais assinalada foi “consegue relacionar os conteúdos com fatos da realidade, facilitando a aprendizagem” (7). Cinco marcaram as alternativas “tenta dar aulas diferentes para motivar os alunos” e “ensina de um jeito que você entende e faz sentido para você”. Quatro alunos disseram que “o professor tem paciência, presta atenção em você”, e “procura mostrar a importância e a aplicação do conteúdo escolar para além da sala de aula”. Dois assinalaram que o professor “preocupa-se com a formação pessoal dos alunos para enfrentarem a vida e o trabalho”, e dois também disseram que o professor “faz avaliações exigentes”. Nenhum respondeu que as avaliações são difíceis e 6 responderam que o professor “faz avaliações fáceis”. Outras alternativas que não foram marcadas por nenhum aluno foram “leva em conta os problemas pessoais dos alunos”, “discute problemas do cotidiano e da atualidade” e “usa o vestibular para chamar atenção para o aprendizado do conteúdo”. Ou seja, parece que, apesar de sentirem que o inglês que aprendem os prepara para o vestibular, não parece que essa percepção se origina de um discurso do professor que ponha em relevo o vestibular como objetivo do seu ensino. Um aluno respondeu que o professor “não leva em consideração a opinião dos alunos”.

Por fim, 13 alunos disseram que estão aprendendo inglês com as aulas, contra 3 que responderam não estarem aprendendo. Dois alunos não responderam a questão. De modo idêntico, 13 alunos assinalaram “sim” na questão “gosta das aulas de inglês”, 3 marcaram não e dois não responderam. Três alunos diferentes não responderam a essas últimas questões. Um não respondeu nenhuma das duas; outro marcou “sim” quanto a aprender e não respondeu sobre gostar; o terceiro não respondeu quanto a aprender e marcou “sim” para gostar. Apenas dois alunos responderam que não aprendem e não gostam. Um respondeu que não aprende mas gosta das aulas, e outro que aprende mas não gosta. Onze alunos entre os dezoito respondentes disseram que aprendem inglês e gostam das aulas.

No seu texto de indicação de Jair, a professora J apontou três fatores que, para ela, são decisivos à atividade docente – *salários*, *carga horária* e *número de turmas*. São fatores, os três, que pertencem ao âmbito da profissão e do trabalho docente. Para ela, a partir dos adjetivos com que qualifica esses três fatores – respectivamente *baixíssimos*, *exaustiva* e *desumano*, não é possível conceber sucesso no exercício da docência na presença do quadro que identifica.

No entanto, ela relativiza essas afirmações quando vislumbra a possibilidade de sucesso se considerar apenas “as reelaborações que fazemos em nosso trabalho efetivamente realizado em sala de aula”. Ao dizer isso, a professora está se deslocando do terreno das macropolíticas para o espaço micro da sala de aula e percebendo que alguns professores efetivamente conseguem, através de um processo de *reelaboração* (estou interpretando o uso desse termo pela professora para referir-se desde a sublimar os problemas e as *aguras* a compreender seu papel em sala de aula de modo a desempenhar-se na profissão), desenvolver práticas que podem ser vistas como bem sucedidas.

E finalmente ela cita o professor Jair como um caso de professor bem sucedido, por perceber que *muitas vezes o seu trabalho o deixa satisfeito*.

As questões apontadas pela professora J têm eco no discurso de Jair quando ele fala sobre sua visão de sucesso. Para começar, ele realmente se declara satisfeito, ao longo da entrevista, com a profissão que escolheu:

Se eu estou satisfeito? Sim, estou satisfeito. Jamais poderás colocar no teu trabalho que um dos professores que tu entrevistaste, talvez tu não digas o nome, mas o professor X está profundamente infeliz querendo fazer um concurso, não sei, para uma outra área. Não, ele consegue se entender assim, tanto é que quem é que me sustenta? Eu mesmo me sustento. Tem

que trabalhar manhã, tarde e noite? Sem dúvida. [...] Então eu acho que as pessoas, têm pessoas que são corajosas, que escolhem aquilo que vai trazer satisfação, e uma das coisas que me traz satisfação, inclusive do ponto de vista muito pessoal, é a questão intelectual, por exemplo, eu preciso estar no meio de livros. Eu preciso estar preparando alguma coisa que trabalhe com o cognitivo. Então é muito da minha tendência.

Até aqui, Jair não fala de satisfação com o seu trabalho – mas de uma questão que precede a esta, que é a satisfação com a escolha profissional. Escolha esta que, observa ele, exige coragem, pois (leio eu) optar pelo magistério significa optar por uma profissão em que muitos serão os problemas a enfrentar. Mas Jair seguiu aquilo que identifica como sua tendência: um trabalho em um campo intelectual, onde ele pode mergulhar nos livros e no conhecimento. Esse contexto é para ele tão satisfatório que ele não se importa, diferentemente da professora J, com o fato de ter de trabalhar manhã, tarde e noite. Parece que, para Jair, a satisfação profissional é tributária da satisfação pessoal. Se não isso, as duas dimensões andam juntas. No texto em que se indicou, ele já havia dito: “Sucesso profissional é, antes de mais nada, uma questão de estabelecer metas e prioridades para a própria vida.”

Na fala a seguir, Jair vai reforçar a dimensão pessoal da sua vocação, mas vai introduzir também a dimensão profissional, através do que chama de “a questão pedagógica”:

Para mim a questão pedagógica é mais importante, como professor, a melhoria da escola, a melhoria do professor como sujeito da sua própria construção, entende? [...] Mas eu acho importante não só para o Inglês, para todos os professores, eu acho para mim como professor, se eu descuidar da questão pedagógica aí sim eu vou me sentir um *unsuccessful*, aí sim, eu não queria usar a expressão, mas um fracassado, entende, porque eu acho que o que caracteriza um profissional é o teu trabalho, e o dinheiro é importante, jamais eu vou negar isso. Mas eu não quero trabalhar na Receita para fazer coisas que não me interessam. Eu acho que existe uma coisa chamada vocação, que vem por tendências muito pessoais.

Interessante perceber que o pedagógico, nesta fala de Jair, não diz respeito ao trato das questões do ensino e da aprendizagem de seus alunos. O pedagógico, para ele, aqui, diz respeito a uma série de fatores (supõe-se) que envolvem o professor na sua construção e qualificação profissional, para o desempenho de um bom trabalho, que redundará em uma melhor escola e, infere-se, em um melhor ensino. Mais uma vez, percebe-se no modo como Jair vê a docência um forte elemento de profissionalidade – consequência, sim, penso que podemos dizer, de um elemento pessoal que a antecede, e que ele aqui chama de *vocação*.

Interessante também constatar que, da mesma forma como já havia minimizado o impacto no seu trabalho de uma carga horária que a professora J qualificou de exaustiva, ele faz o mesmo, de certa maneira, com a questão salarial – questão referida tanto nesta fala quanto na que a antecedeu, quando diz que se sustenta através do seu trabalho. Ele não desqualifica, não, o problema dos baixos salários dos professores; mas, ao olhar a questão sob seu prisma, ela deixa de ter o mesmo impacto que tem sobre o professorado como categoria profissional, assim como para a grande maioria dos professores individualmente considerados. A fala a seguir elucida melhor este ponto:

a questão salarial com toda e justa razão está muito premente, porque eu acho assim, como eu sou, claro, eu sustento a mim mesmo, mas como eu sou sozinho a minha vida é uma vida muito boa, enquanto, por exemplo, eu entendo que quando tu tens uma família, que tu tens três filhos, que tu és responsável por ti e por três filhos, pelo marido, talvez pela tua mãe e pelo teu pai, não é o meu caso, talvez a questão econômica se torne gravemente importante, e aí tu tens que levar a sério, e é. Para mim não. Eu sei que agora eu vou entrar em férias, eu posso ir para Porto Alegre, eu adoro aquela cidade, e eu não preciso pensar que o meu filho ainda está na escola, eu posso ir para Santa Catarina. Então o fruto do meu trabalho aparece na minha vida pessoal. Eu posso comprar livros, aí eu me encho de livros em Porto Alegre, um monte de sebos lá na Júlio de Castilhos e na volta do Mercado Central que tem, e aí eu vou fazendo, aí eu começo a viajar, viajar, depois eu volto para a realidade, porque é bom fantasiar um pouco também. Um dia vai ser diferente. Eu acho importante isso, eu gosto de pensar que um dia vai ser diferente. Eu tenho sonhos. Eu acho assim.

Percebamos, mais uma vez, o quanto a profissionalidade de Jair está ligada à pessoa de Jair, à sua condição pessoal, individual. O problema mais premente indicado pelos professores de modo geral ao se referirem à sua profissão não é um problema para Jair. Faz toda a diferença do mundo ele ser um homem solteiro, não ter mulher e filhos ou pais que dependam dele. Penso que posso dizer que ele trabalha com entusiasmo em uma jornada de três turnos diários e 32 turmas, pois com o que ganha se mantém e faz o que gosta: compra livros, viaja – coisas que são, sabemos, luxos muitas vezes inatingíveis para a maioria dos professores.

Tanto no texto que escreveu indicando-se como um professor com sucesso nas suas práticas quanto nos momentos finais da entrevista, em que voltamos a esta questão, Jair manifestou seu desconforto com a palavra *sucesso*. Ele abre aquele texto estabelecendo uma dissociação entre a ideia de sucesso e a realização financeira, e uma associação entre sucesso e escolha profissional – da mesma forma que tratou essas ideias na entrevista, conforme acabamos de ver. Na

entrevista ele deixou mais claro por que razão o termo sucesso o incomoda e apontou os limites dentro dos quais ele se localizou para pensar a questão:

Pois é, quando tu vieste falar comigo usando essa palavra, tu até referiu “que tem sucesso” - eu traduzi assim: bem sucedido. Bom, bem sucedido é menos assustador do que o que tu disseste, a palavra, substantivo, porque eu associo muito sucesso com o que aparece na mídia [...]

E novamente explica que prefere o adjetivo ao substantivo:

Sim, se tu colocares dentro daqueles limites que eu escrevi no texto que tu pediu, sim, eu me considero um bem sucedido. Esse sucesso ainda para mim... Sucesso para mim é Madonna em Hollywood. [...] Só isso, é que essa palavra é muito, tem palavras muito carregadas, muito carregadas.

Saliento que na consulta aos professores entreguei-lhes uma folha de papel com a pergunta que lhes fazia impressa. A pergunta era a seguinte: “Conheces algum/a professor/a de inglês atuando em escola pública que, na tua opinião, tem sucesso na sua prática como professor de língua inglesa? Por que indicas esse/a professor/a?” Quando fui questionada – por todos os professores que participaram da consulta – o que eu queria dizer com *sucesso*, devolvi-lhes a questão: sucesso seria o que cada um entendesse por sucesso. Na minha pergunta, eu associava sucesso à *prática* do professor. Na sua resposta, Jair associou a ideia ao *professor*. Dessa maneira, suas respostas sempre puseram a pessoa do professor – no caso, a si mesmo – em evidência. No final da entrevista, quando lhe perguntei diretamente, a partir do esclarecimento que fez quanto a por que usar o termo bem sucedido, se ele se via como um professor bem sucedido, respondeu-me assim:

Sim, desde que tu lembres o que eu escrevi no texto. Vamos delimitar o barco: bem sucedido não no sentido... bem sucedido dentro daquilo que eu quero. Eu tenho objetivos para continuar essa prática que eu estou fazendo aqui, em termos de estudar mais, eu até te falei que eu pretendo fazer um Mestrado e etc. Tenho essa intenção. Não só intenção, como objetivo, em Lingüística. Sim, neste sentido, sim, porque eu vejo como uma trajetória, e o que eu estou fazendo aqui é o melhor possível dentro das condições que eu tenho. E outra coisa: acho importante que se leve a sério o que está bem e aquilo que não está, que se encare como profissão. E é nesse sentido que eu aplico o meu tempo e também o meu dinheiro em melhorar cada vez mais, tanto a minha prática quanto o meu conhecimento da Língua, em termos de cursos e tal.

Parece-me que nesta fala Jair retoma elementos que resumem de modo bastante acurado aspectos que vêm sendo destacados ao longo deste texto: fundamentalmente, o relevo que ele dá à carreira docente como profissão (o estabelecimento de objetivos, a seriedade, o comprometimento, a busca de

qualificação) e a articulação entre as dimensões profissional e pessoal (“aquilo que eu quero”; “as condições que eu tenho”). Desde o início, estas são questões que despontaram, apontando para um profissional que encara a docência com grande responsabilidade; responsabilidade esta que lhe é inerente, que o constitui, que o acompanha desde a escolha da profissão (escolhendo um caminho que lhe era significativo), ao longo da sua formação acadêmica significativamente comprometida, até chegar ao exercício profissional. Percebe-se que Jair valoriza sua trajetória e que ela é referência para sua prática: diferentemente da situação mais comum que é ver-se um professor ter como referência professores que teve ao longo de sua vida escolar/acadêmica, a referência de Jair é o aluno que ele foi. É lembrando de quem ele era, de como era, do que funcionava e do que não funcionava para ele, que Jair foi e vai construindo sua prática. É olhando para o aluno autônomo que ele foi – que sempre foi atrás do que queria aprender – que Jair ensina estimulando, desejando e às vezes pressupondo a autonomia de seus alunos. Treze alunos entre os dezoito que responderam o questionário disseram que aprendem inglês com as aulas de Jair. Da mesma forma, treze alunos entre dezoito disseram que gostam das aulas de Jair. Talvez Jair esteja, sim, apesar de todas as *agruras*, obtendo sucesso na produção de alunos autônomos.

9 Coisas já ditas, coisas ainda não ditas: para encerrar

O “sentido” do que fazemos ganha-se acção a acção. E seria uma enorme insensatez chamar “vitória” ao resultado. O que nem por isso significa que “derrota” seja mais conveniente.

Daniel Hameline

Os quatro capítulos anteriores, em que descrevo e analiso os quatro sujeitos deste estudo e suas práticas, apresentam professores bastante distintos entre si – em histórias, trajetórias, modos de ser – e realizadores de práticas por sua vez distintas: aquilo que estou chamando, no título deste trabalho, de *sujeitos singulares e (possibilidades de) práticas plurais*. Estes professores e suas práticas são vistos e apontados como bem sucedidos por colegas de profissão. A escolha de *singular* e *plural* para usar no título da tese obedeceu à busca de um efeito de linguagem – o que eu pretendi foi ressaltar no título a pluralidade de modos de fazer a docência, a pluralidade de possibilidades, que certamente não se esgotarão nessas aqui mostradas, de conceber e realizar o ensino da língua inglesa de maneiras que sobressaíam no quadro mais geral de desalento que se pode observar no ensino de inglês na escola básica. Achei interessante contrastar essa pluralidade de modos, de práticas e de possibilidades com a singularidade de cada ser professor evidenciada pela pesquisa. Contudo, a rigor, singular e plural, aqui, são termos que poderiam perfeitamente ser intercambiáveis: poderia perfeitamente falar de professores singulares e suas práticas singulares; ou de professores plurais e suas práticas plurais; ou ainda de professores plurais e suas práticas muito singulares – em todas estas formas estaria expressando, rigorosamente, a mesma ideia: a ideia de que distintos sujeitos, muito diferentes um do outro, e suas práticas igualmente distintas entre si, nenhuma sendo parecida com outra delas, podem, por razões também distintas, ser vistos e reconhecidos como bem sucedidos, em um campo onde o que predomina é um ensino esvaziado de sentido, compondo o quadro que venho chamando de *fracasso do ensino de inglês na escola*.

Ao longo da escrita deste trabalho, minha intenção, meu interesse e meu desejo estiveram em realçar esta qualidade do distinto, do diferente, do múltiplo, do plural (ou do singular) que fui percebendo nestes professores e em suas práticas no

processo de análise. Esta percepção vinha ao encontro do meu interesse de pesquisa, que recusava firmemente buscar homogeneidades que pudessem resultar em (ou ser vistas como) receitas de ensino ou de professor. Por mais de uma vez, na escrita deste texto, demarquei essa minha preocupação. Também por mais de uma vez expressei minha falta de interesse em fazer comparações entre os sujeitos (tão singulares!) ou em buscar regularidades que pudessem ser tomadas como traços constitutivos de professores com práticas bem sucedidas – pela mesma razão constrangida que temia contribuir para erigir modelos. Ocorre, contudo, que não é possível fechar os olhos para o número expressivo de regularidades, convergências, aspectos comuns a Aline, Patrícia, Amélia e Jair que ficaram manifestos na análise. Muitos traços os aproximam. Ainda assim, eles se mantêm únicos na sua singularidade; ainda assim suas práticas continuam diversificadas e distintas. Tendo a compreender esses traços que despontam em todos os sujeitos investigados como elementos que dão sustentação à docência bem sucedida desses quatro professores – e uma generalização mais ampla do que esta não posso fazer.

Antes de tratar desses aspectos, porém, há algumas questões que desejo abordar, questões que, mais diretamente ou menos, estão ligadas à ideia de sucesso – essa ideia deslizando que tanto me incomodou ao longo do processo de pesquisa por facilmente induzir à compreensão de que há uma fórmula que, se seguida, conduzirá ao sucesso. *Sucesso é uma palavra com um pouco de glamour demais*, disse a professora Aline na sua entrevista. Pontos de vista semelhantes e expressões semelhantes puderam ser vistos também em Jair, em Amélia e em Patrícia. Ressalvas em relação a sucesso também foram feitas por todos os professores que indicaram professores de inglês para participar da pesquisa. Sucesso se revelou, ao longo do caminho, como uma palavra insatisfatória, ambígua, revestida de tons absolutos – uma palavra que não atendeu ao que eu pretendia buscar e desejava encontrar. A retórica em torno da palavra sucesso – em qualquer das formas que eu a tenha usado neste trabalho, de modo geral como os adjetivos *de sucesso* ou *bem sucedida/o* qualificando práticas, docência, ou mesmo o professor – produz um efeito de obscurecimento daquilo a que realmente me importava e me importa dar visibilidade: as concepções, e outros pressupostos, que sustentam práticas docentes dotadas de uma qualidade (ou várias) que as fazem funcionar. Quando digo funcionar refiro-me a produzir resultados, ou conter

elementos, que mostrem que é possível ensinar inglês na escola, contrariando o quadro geral no qual se pode perceber que isso não se dá.

Uma consequência dessa retórica é a que já referi: a criação de um tipo de consenso em torno da ideia de que há uma fórmula, uma receita, uma fôrma, um molde para a produção de práticas bem sucedidas. Ou o inverso disso: a suposição que, se observarmos, examinarmos, estudarmos práticas bem sucedidas, seremos capazes de extrair e isolar, a partir delas, os elementos responsáveis por esse sucesso – por exemplo, as fôrmas metodológicas, as fôrmas didáticas empregadas por cada professor. Justamente o que me importa reafirmar aqui é que não há fôrmas ou moldes – ou que estes podem ser os mais variados. O que me importa é que apareça aquilo que a retórica do sucesso oculta: o que leva uma professora, um professor, a optar por um método, por uma metodologia, por uma ação didática, que resulte em uma prática que pode ser apontada como bem sucedida.

Meu objeto de estudo foram os professores e suas práticas. Quero dizer com isso que as práticas sempre estiveram no centro do meu olhar. Mas sempre foram miradas como as práticas de um sujeito singular, nunca como práticas desassociadas de quem as praticava. Minha atenção, portanto, não esteve tão focada no “como se faz” (o que tem a ver com as metodologias utilizadas pelos professores), mas, sim, em traços dos sujeitos, em modos de pensar e viver a docência ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, na relação estabelecida por elas e ele ao longo da vida com a língua objeto de seu estudo e de seu ensino – e na articulação desses elementos com a prática de cada professor, ou na possível repercussão daqueles nesta.

Dito isto, posso retornar agora aos traços de que falava antes e que aproximam Jair, Amélia, Patrícia e Aline – os elementos que estou vendo como aqueles que sustentam, ou explicam, ou possibilitam as práticas bem sucedidas desses quatro professores no ensino do inglês. Esses traços, de maneira geral, aparecem nos quatro professores – às vezes, porém, mais em uns, menos em outros. Eventualmente algum traço não se destaca em algum professor. Por serem, contudo, amplamente recorrentes, relaciono-os aqui, para em seguida tecer algumas considerações sobre eles. Os elementos são:

- Amor pela língua objeto do seu ensino;
- Gosto pelo que fazem;
- Uma relação com os alunos que envolve afetividade e respeito;

- Conhecimento do conteúdo do campo disciplinar e investimento na continuidade de sua formação;
- Uma visão sobre a escola e a educação na contemporaneidade;
- Uma compreensão sobre o porquê de ensinar inglês na escola;
- Existência de objetivos para seu ensino, de visão pedagógica;
- Visão processual do ensino;
- Responsabilidade profissional; compromisso pedagógico e social;
- Autonomia (capacidade de definição da própria prática) e autoridade.

Não me parece necessário esmiuçar aqui como esses traços se manifestam em cada um dos sujeitos. Isto está feito nos capítulos de análise. O que faço aqui é simplesmente trazê-los de lá e mostrá-los em conjunto, acreditando que ao examinar cada um o leitor, a leitora os corporificarão em Amélia, Jair, Aline e Patrícia. Alguns comentários, contudo, desejo fazer.

Todos os sujeitos evidenciaram ter com a língua inglesa uma relação de gosto e prazer e este mesmo gosto e prazer manifestaram pela docência.

Todos revelaram um forte sentido de profissionalidade, manifesto na seriedade, dedicação e comprometimento com que encaram seu fazer e no investimento em qualificar-se profissionalmente que já fizeram, fazem ou planejam fazer.

O olhar sobre, a preocupação com e o afeto dispensado aos alunos apareceu nos quatro professores, juntamente com a explicitação de que uma relação truncada com os alunos reflete na relação destes com as aulas de inglês.

De maneiras diferentes, todos revelaram uma compreensão semelhante sobre a razão de ensinar inglês na escola, de modo geral calcada na função social empoderadora que percebem ter esse conhecimento para os alunos das escolas públicas.

Todos demonstraram, de maneira nítida e forte, uma capacidade autônoma para tomar decisões referentes à sua prática – em relação aos objetivos do seu ensino, aos materiais utilizados, à escolha dos conteúdos, à ênfase dada a diferentes habilidades ou recursos metodológicos. Todos demonstraram uma visão processual do ensino que fazem – compreendendo a aprendizagem como processo,

compreendendo que “ganhar” os alunos para a língua inglesa é possibilitar desenvolvimentos futuros.

Finalmente, todos se revelaram como *autores* da sua prática. A noção de *autoria* está, como mostram Correia e Matos, na raiz etimológica da noção de *autoridade* – e com base nessa associação os autores vão distinguir autoridade e poder:

[...] enquanto que o *poder* é delegado por procuração, por decreto, ou através do exercício de mandato ou de uma ordem, a *autoridade*, associada às noções de *autor*, compositor, criador, inventor ou arquitecto, remete-nos mais para a ideia de alguém que se legitima pela sua obra do que para uma lógica referenciada a processos de legitimação apoiados na cedência de um poder cuja legitimidade transcende aquele que o exerce por delegação (CORREIA E MATOS, 2001, p.30)

Embora minha compreensão de poder não seja a mesma dos autores²⁵, gosto bastante do fato de estabelecerem distinção entre autoridade e poder e do fato de associarem autoridade e autor – associação que nos permite pensar aqui nos quatro professores como “alguém que está na origem da sua própria acção e que é capaz de *se autorizar* (...)” (p.30). Este entendimento é capaz de explicar satisfatoriamente situações da análise em que usei a palavra *respeito* (dos alunos pelos professores), em falta de melhor palavra; ou outras em que dizia que o professor ou a professora tinham autoridade sobre seus alunos, sem contudo serem autoritários. A autoridade que percebi reconhecida pelos alunos em Aline, Patrícia, Amélia e Jair era essa: a de alguém que se legitima perante as turmas em função da sua *obra* – no caso, o seu ensino, com as características de que é revestido.

Recorro aqui a mais uma autora em cujas contribuições consigo enxergar os sujeitos da minha pesquisa: Teresinha Rios (2008) discute e explora as dimensões técnica, estética, ética e política do que considera uma ação docente competente, ou seja, de boa qualidade. Para ela, ensino competente é um ensino de boa qualidade e define competência como *saber fazer bem* o que é necessário e desejável no espaço da profissão. As características que destaquei dos professores estudados, que mostram que sabem fazer bem aquilo que fazem, que se legitimam como autores da sua docência, permitem que os consideremos tanto *professores*

²⁵ Aproximo-me da compreensão de poder assim expressa por Foucault: “O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir”. (FOUCAULT, 1995, p.8)

competentes e de boa qualidade, no entendimento de Rios, quanto *autores/autoridade*, como propõem Correia e Matos.

Duas passagens de Rios me parecem particularmente apropriadas para dar conta de aspectos que sobressaíram muito nos professores que investiguei – e as trago aqui:

A melhor qualidade revela-se na sensibilidade do gesto docente na orientação de sua ação para trazer o prazer e a alegria ao contexto de seu trabalho e da relação com os alunos. Alegria no melhor sentido, resultante do contato com o mundo e da ampliação do conhecimento sobre ele. (op. cit. p.137)

E ainda:

O ensino da melhor qualidade é aquele que cria condições para a formação de alguém que sabe ler, escrever e contar. Ler não apenas as cartilhas, mas os sinais do mundo, a cultura de seu tempo. Escrever não apenas nos cadernos, mas no contexto de que participa, deixando seus sinais, seus símbolos. Contar não apenas números, mas sua história, espalhar sua palavra, falar de si e dos outros. (op. cit p.138)

Jair, Aline, Patrícia e Amélia têm, todos, uma preocupação com a formação de seus alunos que desborda o ensino dos conteúdos de língua. É presente em todos a expressão de um comprometimento com uma formação humana, social, cultural, cidadã. Isso parece ter sido reconhecido, de modo geral, pelos alunos nos questionários que responderam. Presentes também em todos, ainda que mais visíveis em uns do que em outros, os aspectos destacados por Rios da alegria, do prazer e da sensibilidade com que exercem a docência e que se manifestam nas aulas, no trato com os alunos, nas reflexões que fazem sobre sua trajetória como professores.

Algo que me parece muito interessante, porém, é perceber que, apesar desses traços que os aproximam, os quatro são, como já disse, sujeitos muito singulares, muito diferentes uns dos outros, e autores de práticas muito distintas. Aline é uma pessoa exuberante e divertida, Patrícia é serena, fala baixo, Amélia é também muito tranqüila e tem um ar mais “professoral”, talvez por ser um pouco mais madura do que as outras duas, Jair transpira auto-afirmação e segurança e ocupa cada segundo do tempo de aula. Os mesmos traços são partilhados por sujeitos muito diferentes. Penso que os sujeitos que são dão o tom às suas práticas: Aline faz muita graça em aula, brinca com os alunos e os provoca carinhosamente. Eles se divertem, riem bastante dela e com ela. Existe nas aulas um clima muito propício ao que Aline propõe fazer com sua 5ª série – com leveza, capturar seus

alunos para a língua pelo gosto. A serenidade de Patrícia lhe permite relacionar-se com uma turma barulhenta de 5ª série garantindo aos seus alunos o direito àquele ambiente em que eles se sentem bem e onde têm a liberdade de circular e conversar. É apenas por ser ela tão serena, consegue nesse ambiente desenvolver conteúdos, ensinar seus alunos. Eles aprendem, como constatei, em meio a uma alegria barulhenta. Amélia, tranquila, madura, ponderada, no seu 3º ano do ensino médio, equilibra o ensino tradicional dos conteúdos necessários para que seus alunos prestem a prova que os levará à universidade com um trabalho prazeroso em que eles se sentem livres para criar dentro de um universo de temas atraentes e significativos para a juventude. Finalmente Jair, de modo coerente com a pessoa que ele é – seguro, auto-afirmado – não desperdiça nada do pouco tempo que lhe cabe, não perde tempo lamentando o pouco tempo que tem: sabe-se professor, sabe o que lhe cabe, e cumpre. Aposta, no meu entendimento, que sua determinação, e o fato de não exercer pressão sobre seus alunos para que trabalhem, contribuirão para o desenvolvimento, nestes, da autonomia que nele foi e é natural. Espero conseguir transmitir, aqui, mesmo que minimamente, a beleza que vejo nas práticas tão distintas desses sujeitos tão diferentes, ainda que aproximados por características que partilham.

É possível, todavia, enxergar nessas práticas plurais traços comuns, do mesmo modo que foi possível perceber os traços partilhados por esses sujeitos singulares. No que diz respeito às práticas, os elementos comuns que vejo são:

- Aulas cuidadosamente pensadas, planejadas e organizadas em função dos objetivos de cada um e dos conteúdos eleitos para o trabalho;
- Aulas que se desenvolviam envolvendo a participação dos alunos;
- Aulas em que eram utilizadas estratégias para chamar a atenção dos alunos e para vinculá-los à proposta de trabalho.

Quanto ao primeiro elemento elencado, talvez não seja demais sublinhar que, ainda que a centralidade destinada aos conteúdos fosse diferente de professor para professor e de prática a prática, os quatro organizavam seu trabalho em torno de conteúdos. O que variava era a relação deles com os conteúdos, a proeminência maior ou menor dada a estes no trabalho com os grupos específicos, e o modo de desenvolvê-los. No que diz respeito ao segundo elemento, da mesma forma, cada

professor com suas características próprias estimulava ou propiciava o envolvimento dos alunos de diferentes maneiras. Os quatro normalmente estimulavam o trabalho em pequenos grupos; Aline dialogava constantemente com os alunos em torno dos itens de língua apresentados, das atividades em realização; Jair e Patrícia lançavam perguntas abertas à classe, e a partir das respostas (ou da ausência delas, às vezes) iam desenvolvendo os conteúdos da aula; nas aulas de Amélia os alunos se manifestavam naturalmente, sem precisar ser chamados a isso, fazendo perguntas, pedindo explicações, respondendo às eventuais questões da professora. Além disso, participavam ativa e entusiasmadamente dos trabalhos de criação. Finalmente, o terceiro aspecto também se manifestava à maneira de cada professor: fosse inserindo momentos lúdicos, como através de músicas e jogos (como faziam Jair e Patrícia), fosse introduzindo rupturas com os conteúdos trabalhados, como os momentos de criação (como fazia Amélia), fosse minimizando a carga de conteúdos e priorizando a aproximação dos alunos do objeto língua a partir de atividades variadas (por exemplo, a construção de uma maquete localizando marcos e aparelhos do bairro dos alunos e da escola), de modo que os conteúdos fossem praticamente “contrabandeados” de modo suave e gradativo (como fazia Aline).

Para encerrar estas considerações sobre os traços comuns aos sujeitos e às suas práticas, parece-me que cabe ressaltar o quanto se imbricam uns e outros / uns em outros: parece fazer sentido que sujeitos comprometidos com sua prática e seus alunos, que reconhecem e respeitam o papel destes últimos na sua aprendizagem, que valorizam o conhecimento do objeto língua na sua constituição profissional e na constituição de seus alunos como sujeitos e cidadãos da contemporaneidade, que gostam do que fazem, sejam autores de práticas em que compartilhem a autoria com seus alunos, em que – ou de modo mais imediato, ou como momento de um processo mais amplo – os conteúdos de língua sejam ensinados em aulas que não são fruto do improviso, mas resultado de planejamento refletido; em que a prática não se esgota na simples transmissão de conteúdos, mas procura brechas através das quais conquistar os alunos para o trabalho mais árduo em torno daqueles.

Passo agora a uma outra ordem de considerações, que não pode deixar de ser feita, que diz respeito à posição da disciplina língua inglesa nos currículos escolares.

Paraskeva (2007) alerta para a naturalização com que incorporamos determinados componentes e condições da linguagem curricular oficial, tomando-os como dados, como fato:

As correntes educacionais e curriculares dominantes têm revelado uma profunda irresponsabilidade quando sistematicamente recusam pensar na escolarização desbragada de determinados referentes. Erradamente, quando se pensa em escolarização aceita-se como dogma a avaliação, as disciplinas, as horas, os manuais. Essa visão peregrina faz com que nem sequer se ouse questionar o ensino disciplinar(izado), a avaliação, os objetivos-competências. (PARASKEVA, 2007, p.16)

Aquilo do que Paraskeva fala vai muito além do que o que quero dizer. O que quero dizer, contudo, se insere no problema que ele aponta. Não é simples a organização de um currículo e não é simples o problema da distribuição de carga horária às disciplinas nos currículos escolares. No entanto, é necessário que se reconheça que essa organização é regida por uma lógica muito perversa – a lógica que hierarquiza conhecimentos. Esta lógica que classifica as disciplinas em mais e menos importantes, além de perversa, é pouco inteligente e contraditória com um dos princípios que rege a organização dos currículos em termos da seleção dos conhecimentos que os compõem: o de que estes devem ser constituídos pelos conhecimentos universais reputados valiosos para a formação dos escolares em diversos âmbitos. Nesse momento, não se pensa em conhecimentos mais valiosos ou menos valiosos. Está absolutamente naturalizado, contudo, entre as escolas, seus gestores, seus professores, os alunos e seus pais, e a sociedade de modo geral, um entendimento de que matemática e língua portuguesa são as disciplinas mais necessárias aos alunos – que as vêem, ao longo de sua vida escolar, com carga horária máxima, carga essa que às vezes se equipara, às vezes é seguida de perto, pela de outras disciplinas que gozam de status semelhante: história, geografia, física, química, biologia, por exemplo. Depois disso, o que teremos são disciplinas “menores” disputando fatias dos horários que sobram nos currículos. Faz parte destas a língua inglesa, entre as demais línguas estrangeiras que porventura sejam oferecidas, a sociologia, a filosofia, a educação física, as artes – para tomar apenas as mais tradicionais.

A carga horária destinada à língua inglesa é algo como cinco vezes menor do que a de matemática e português. Paradoxalmente, circula socialmente um discurso que reconhece a absoluta centralidade da língua inglesa no mundo contemporâneo... A escola faz esse discurso quando cobra resultados dos

professores de inglês e seus alunos. Esse discurso torna-se vazio quando as escolas destinam uma carga horária ínfima à disciplina de língua inglesa em seus currículos. É papel da escola tirar esse problema da invisibilidade que o reveste em função da naturalização de que fala Paraskeva. É papel dos professores de língua inglesa lançar essa discussão. É papel dos cursos de formação de professores de inglês questionarem e criticarem profunda e radicalmente essa situação, incorporando essa discussão aos seus currículos.

Sem isso, qualquer êxito que possa ser alcançado no ensino da língua inglesa nas escolas será sempre de muito poucos. Não se trata de esperar um sucesso absoluto; muito menos aquele sucesso estrondoso, glamouroso, hollywoodiano a que se referiram os sujeitos desta pesquisa. O que me faz lembrar o provocador ensaio de Daniel Hameline (1995) em que defende, na educação, a moderação, a ação sensata, o lugar mediano, o entre-lugar. “Desenvolveremos, sucessivamente, três teses:” – diz ele – “que a acção é instrução, que o máximo é indesejável, que tudo se passa no ‘entre’” (HAMELINE, 1995, p.40). Pouco depois vai dizer, a respeito do que considera a desmedida, ou a indesejabilidade do máximo:

A marca da excelência não é a maximização dos recursos: qualquer imbecil pode fazê-lo. É sim produzir recursos a partir dos constrangimentos: aqui impõe-se o óptimo. [...] A excelência só se conjuga no condicional. Nunca se pode considerar uma coisa “completamente boa, sob todos os pontos de vista”. (HAMELINE, 1995, pp. 46-47) (aspas do autor)

Um entre-lugar pode ser um lugar bastante confortável, e é certamente um lugar sensato. Muito melhores condições são necessárias para que os professores em geral, mas aqui penso nos professores de inglês, possam realizar um bom trabalho, um trabalho ótimo. Muito melhores condições são necessárias para que se chegue a esse entre-lugar, no caso em questão. Aline, Patrícia, Amélia e Jair, os quatro professores que estudei, conseguiram o ótimo, se concordarmos com Hameline: diante dos constrangimentos (uso essa palavra no sentido que Hameline lhe dá, significando cerceamento, impedimento, dificuldade) impostos por condições de trabalho muitas vezes desfavoráveis, conseguiram produzir práticas que, em vista do que já vimos, são bem sucedidas. O sucesso, tal como eu havia formulado, talvez seja o máximo indesejável de Hameline. Entretanto, mesmo que esqueçamos o sucesso absoluto, o máximo indesejável, a redução dos constrangimentos permitirá que mais professores apareçam como bons. Esta tese mostrou que a possibilidade

de práticas bem sucedidas no ensino de inglês em escolas públicas existe. Mas esta afirmação deve sempre levar em consideração que o sucesso é relativo: é o sucesso obtido a partir de condições, das mais diferentes ordens, muito adversas. Além disso, sucesso será sempre visões de sucesso, e será sempre diferentes modos possíveis de sucesso – ou seja: diferentes sujeitos, com seus diferentes modos de ser, suas diferentes histórias, trajetórias, concepções, vivências, serão autores de práticas bem sucedidas muito distintas entre si. Ao trazer aqui as histórias e as práticas de Aline, Patrícia, Amélia e Jair não desejo que elas sejam tomadas como modelo ou como receita de bem fazer. Desejo, sim, que possam ser inspiradoras para outros professores, como foram para mim, para que se apercebam de que receitas não servem, de que há uma multiplicidade de caminhos a escolher, e de que há muita coisa a mudar – e isso é (também) conosco.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Crenças no ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? **Revista de Educação AEC**. Brasília, v. 21, n. 83, abril/junho 1992.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo, Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 10, p. 3-15, dez. 1989.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, Maria Alice e CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

CANÁRIO, Rui. **O que é a Escola?** Um “olhar” sociológico. Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

CARR, Wilfred. **Uma teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica**. Madrid, Ediciones Morata, S.L.; La Coruña, Fundación Paideia, España, 1996.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v.17, n.30, p 17-31, jul./dez. 2008.

CHARLOT, Bernard. Professores, alunos, escola, saber – relações atravessadas pela contradição: entrevista com Bernard Charlot. **Cadernos de Educação**. UFPel, Pelotas, nº 39, maio/julho 2011.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira (Orgs.). **Crenças no ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

CONTRERAS DOMINGO, José. **La autonomia del profesorado**. Morata, Madrid, 1997.

CONTRERAS DOMINGO, José y PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria. La experiencia y la investigación educativa. In: CONTRERAS DOMINGO, José y PÉREZ DE LARA FERRÉ, Nuria (Comps). **Investigar la experiencia educativa**. Madrid, Morata, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Manual infame... mas útil, para escrever uma boa proposta de tese ou dissertação. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. Florianópolis: Ed. da UFSC; São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. **Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores**. Porto, Portugal: Edições ASA, 2001.

CORREIA, José Alberto; MATOS, Manuel. Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente. In: VEIGA, Ilma P. A. e CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP, Papirus, 1999.

COSTA, Marisa Vorraber. Poder, discurso e política cultural: contribuições dos estudos culturais ao campo do currículo. In: LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs.).

Currículo: debates contemporâneos. (Cultura, memória e currículo, v. 2). São Paulo, Cortez, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. Profissionalização docente: contradições e perspectivas. In: VEIGA, Ilma P.A.; CUNHA, Maria Isabel da (Orgs.). **Desmistificando a profissionalização do magistério**. Campinas, SP, Papirus, 1999.

CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da *et all*. As políticas públicas de avaliação e docência: impactos e repercussões. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). **Formatos Avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2005a.

CUNHA, Maria Isabel da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: CUNHA, Maria Isabel da, org, **Formatos avaliativos e concepção de docência**. Campinas, SP, Editora Autores Associados, 2005b.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Formação de professores:** pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2000.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio Formação de professores, trabalho docente e suas repercussões na escola e na sala de aula. **Educação & Linguagem – Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo**. São Bernardo do Campo, UESP, ano 10, n. 15, jan.-jun. 2007.

FAZENDA, Ivani C.A. **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Graal, 1995.
GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor**. Porto Editora, Portugal, 1995.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

HAMELINE, Daniel. O educador e a acção sensata. In: NÓVOA, António (org). **Profissão Professor**. Porto Editora, Portugal, 1995.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Morata, Madrid, 2003

HARGREAVES, Andy. Os professores como catalisadores. **Revista Extra Classe**. Sinpro/RS, Porto Alegre, Novembro 2001.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 4, p 3-21, 1991.

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. (Prólogo). In: CARR, Wilfred. **Uma teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. Madrid, Ediciones Morata, S.L.; La Coruña, Fundación Paideia, España, 1996.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002.

LEMBO, John M. **Por que falham os professores**. São Paulo: EPU, 1975.

LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola**: Brasil e Espanha. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. (Orgs). **Currículo**: debates contemporâneos. (Cultura, memória e currículo, vol.2). São Paulo, Cortez, 2005.

MARCELO GARCIA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1995.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Lingüística Aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política.

In: BARBARA, Leila; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. Belo Horizonte, Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contradições. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 78, abril 2002.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és. E vice-versa. In: FAZENDA, Ivani C.A. **A pesquisa em educação e a transformação do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 2004.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António (org). **Vidas de Professores**. Porto Editora, Porto, Portugal, 2007

NÓVOA, António. **O regresso dos professores**. *Mimeo*. 2011.

NUNES, Rosa Soares. **Nada sobre nós, sem nós**: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos. São Paulo: Cortez, 2005.

PARASKEVA, João M. Por uma teoria curricular itinerante. In PARASKEVA, J. M. (org.). **Discursos curriculares contemporâneos**. Mangualde, Edições Pedagogo, 2007.

PATRÍCIO, Patrícia. **São deuses os professores?** O segredo dos professores de sucesso. Campinas, SP: Papirus, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Ediciones Morata S.L., 2000.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, Portugal, 1995.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**: a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POPKEWITZ, Thomas; LINDBLAD, Sverker. Historicizing the future: educational reform, systems of reason, and the making of children who are the future citizens. **Journal of educational change**. v. 5, n. 3, 2004.

RIOS, Teresinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo, Cortez, 2008.

SAINT-ONGE, Michel. **O ensino na escola: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. V.I. A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. São Paulo, Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Entrevista a Fausto Salvador Filho. Disponível em <<http://brasilleitura.terra.com.br/destaque/boaventura/boaventura-conteudo.htm>>. Acesso em 17 mai. 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Formação do professor e pedagogia crítica. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995..

SARLO, Beatriz. Escolas. In: GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo, Cortez, 2003.

SCHÖN, Donald. **La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones**. Madrid, Paidós, 1992.

SHULMAN, Lee S. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**. v. 15, n. 2, feb. 1986. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/1175860>>. Acesso em 20 mai. 2008.

SHULMAN, Lee S. **The Wisdom of Practice: essays on teaching, learning and learning to teach**. Jossey-Bass, United States of America, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO Alfredo J. (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. O professorado em época de neoliberalismo: dimensões sociopolíticas de seu trabalho. In: LINHARES, Célia (Org.). **Os professores e a reinvenção da escola: Brasil e Espanha**. São Paulo: Cortez, 2001.

VYGOTSKY, Lev. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L.F. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 14, n. 51, abril/junho 2006. Acesso em 14 de junho de 2012.

YOUNG, Michael F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: a defesa radical de um currículo disciplinar. **Cadernos de Educação**. UFPel, Pel, nº 38, janeiro/abril 2011.

Apêndices

Apêndice A – Consulta aos Professores de Inglês

Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Mestrado

Mestranda: Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

Orientadora: Prof^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pesquisa: Professores de inglês na escola pública que têm sucesso nas suas práticas: como se fazem e como fazem

Respondente:

Escola:

Conheces algum/a professor/a de inglês atuando em escola pública que, na tua opinião, tem sucesso na sua prática como professor de língua inglesa? Por que indicas esse/a professor/a?

Apêndice B – Termo de Consentimento Professores**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Você está sendo convidado(a) a participar de um Projeto de Pesquisa de Doutorado em Educação, intitulado ***Professores de inglês em escolas públicas que têm sucesso na sua prática: como se fazem e como fazem***, que possui como objetivo principal compreender a prática de alguns professores de inglês e o ensino que desenvolvem.

O estudo será conduzido pela doutoranda Helena Beatriz Mascarenhas de Souza, com a supervisão de sua orientadora, Prof^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

As interações serão gravadas em áudio, e posteriormente serão transcritas. Em todas as fases da coleta de dados haverá a presença da pesquisadora, que se responsabilizará pelo uso ético dos dados.

A participação no estudo não acarretará em nenhum tipo de risco ou gasto financeiro. O anonimato de todas as pessoas que participarão da pesquisa será preservado, assim como as menções a pessoas ou Instituições durante as entrevistas/questionários. A participação nesta pesquisa é voluntária, e o afastamento da pesquisa não acarretará qualquer risco ou penalidade.

Em caso de dúvidas relacionadas ao estudo, o/a participante poderá contatar com Helena Beatriz Mascarenhas de Souza, telefones 84392342 ou 81442389, ou ainda através do e-mail bitisamascarenhas@hotmail.com.

Uma via deste documento de consentimento ficará em seu poder. Desde já agradeço por sua colaboração na realização deste estudo, na expectativa de que possamos contribuir com a melhoria do ensino de inglês.

Atenciosamente
Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

CONCORDÂNCIA EM PARTICIPAR

Eu, _____,
concordo em participar do estudo descrito.
Assinatura do Professor: _____
Data: _____

Apêndice C – Roteiro da Entrevista

Universidade Federal de Pelotas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Doutorado

Doutoranda: Helena Beatriz Mascarenhas de Souza

Orientadora: Prof^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet

Pesquisa: Professores de inglês na escola pública que têm sucesso nas suas práticas: como se fazem e como fazem

Professor(a) entrevistado (a):

Escola:

ROTEIRO DE ENTREVISTA:

1 - Foste indicada(o) por um(a) colega como um professor de inglês que tem sucesso na sua prática. Olhando para ti e para tua prática, por que achas que foste indicado(a)? Como achas que és visto(a) por teus colegas?

2 - Tu, assim como és visto(a), também **te vês como um(a) professor(a) que tem sucesso na sua prática?**

3 - Quero te pedir para que retrocedas no tempo e me contes um pouco sobre as tuas escolhas lá atrás: **como escolheste ser professor(a)?** Foi uma escolha? O que te levou até ela?

4 - E por que professor **de inglês?** O que te mobilizou naquela época? Como o inglês “te pegou”?

5 - Fala um pouco sobre a tua **relação com a língua inglesa**: sempre te interessaste por essa matéria? Como era na escola, quando eras aluno(a)? **Gostavas** do inglês? Como vês o que aprendeste (ou não) na escola?

6 - Como te vês **hoje** na tua **relação com a língua inglesa**? Tens oportunidade de aproveitar teus conhecimentos de inglês em outras situações para além da sala de aula? Quais? Como? Sentes que tiveste/tens oportunidades de desenvolver teus conhecimentos de inglês depois da tua formação?

7 - Onde fizeste a tua formação de professor(a) de inglês? Em que ano te formaste? Qual era o teu conhecimento de inglês quando ingressaste na Faculdade de Letras? Como avalias a **importância do teu curso** na construção dos teus conhecimentos da língua? E como avalias o papel da tua formação como professor/a no início da tua carreira docente?

8 - Nesse percurso, do início até aqui, que **aprendizagens** tiveste que tenham te ajudado a pensar a tua prática? (na própria escola, com colegas, com alunos, ou

fora da escola, com cursos, estudos, leituras...)? Alguma coisa mudou, nessa trajetória, na forma como vês o **ensino do inglês**? De que maneira essas mudanças (ou não mudanças...) repercutem nas tuas aulas?

9 - Como vês **a escola hoje, no mundo de hoje**?

10 - E como vês o inglês na escola? Achas que esse é um conhecimento importante de ser incorporado pelos alunos? **Para que ensinar inglês**?

11 - Em que medida consideras que a **tua prática** é permeada pela **relação com teus alunos**? Achas que os alunos, hoje, são diferentes dos alunos lá do início? É diferente ensinar inglês para os alunos de hoje? Por que?

12 - Fala um pouco das tuas **expectativas** ao assumir a sala de aula: o que esperavas, o que desejavas? O que encontraste e viveste estava próximo ou distante das tuas expectativas? Como foste vivenciando as **tensões** entre o esperado e o encontrado?

13 - Que **desafios** foram proporcionados por teus **alunos**? Como lidaste com eles?

14 - Fala um pouco sobre tuas aulas atualmente. Como trabalhas com as diferentes turmas? Gostaria que descrevesse para mim como costumam acontecer tuas aulas.

15 – Como teus alunos reagem às aulas de inglês (positivamente ou não)? Eles vêem importância no ensino / estudo de inglês? Como expressam o interesse ou desinteresse por essa língua?

16 - Qual a tua visão sobre os **professores como profissionais** no nosso país nos dias de hoje? Como enxergas o ser professor em geral? E como te enxergas como profissional do ensino de inglês?

17 - O que não perguntei e que achas relevante falar para ir compondo esse quadro de quem tu és como professor(a) de inglês? Há mais alguma coisa que queiras contar?

Apêndice D – Termo de Consentimento Pais/Alunos

**Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS

Pesquisa: Professores de Inglês em Escolas Públicas que têm Sucesso na sua Prática: como se fazem e como fazem

O objetivo desta pesquisa, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (doutorado) da UFPel é conhecer professores/as de inglês atuando em escolas públicas da cidade de Pelotas que foram indicados por colegas como professores que têm sucesso no seu ensino de inglês, compreendendo como se tornaram esses professores e conhecendo sua prática em sala de aula.

Gostaríamos de contar com a sua colaboração, durante aproximadamente, 30 minutos para que o (a) seu (sua) filho (a) menor, _____ (**nome do aluno**), **série** _____, possa responder um questionário aplicado pela pesquisadora, em sala de aula e no horário da aula de inglês, em complementação às entrevistas já realizadas com o professor/a e à observação de aulas. O questionário não mede conhecimentos de inglês, mas busca conhecer a opinião dos alunos sobre as aulas recebidas. A recusa em participar da pesquisa não acarretará qualquer prejuízo para o seu filho (a), e mesmo o seu filho (a) tendo respondido às questões e entrevista, o (a) Senhor (a) poderá retirar o seu consentimento em qualquer fase da pesquisa.

Asseguramos que todas as informações fornecidas pelo (a) seu (sua) filho (a) terão como única finalidade o desenvolvimento desta pesquisa, garantindo-se o anonimato e sigilo das informações.

De acordo com as informações acima, estamos solicitando sua autorização para a realização dessa pesquisa, após leitura do presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Contando com a sua colaboração para a realização deste estudo, desde já agradecemos.

Cordialmente,
Prof^a Dr^a Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet (orientadora)
Helena Beatriz Mascarenhas de Souza (Pesquisadora - doutoranda em Educação)

Assinatura do pai ou responsável

Pelotas, _____ de _____ de 2010.

Apêndice E – Questionário Alunos

**Universidade Federal de Pelotas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

Questionário para os alunos

1) **IDENTIFICAÇÃO**

escola:..... série:.....
turno:.....
data:..... idade:

Objetivo do questionário: conhecer opiniões dos alunos sobre seus interesses, sobre suas expectativas em relação à escola e sobre as aulas de língua inglesa.

2) Assinale as atividades que você realiza fora da sua escola:

- () língua estrangeira (qual?)
- () computação
- () pré-vestibular
- () atividades artísticas
- () esportes ou atividades físicas

3) Sua escola, para você, é:

- () um lugar a que você gosta de ir
- () um lugar a que você vai porque precisa
- () um lugar onde você aprende coisas/conteúdos que considera importantes à sua formação
- () um lugar para estar com seus amigos
- () um lugar para trocar experiências

4) Sua escola oferece atividades/projetos extracurriculares que são interessantes? Você participa de algum? De qual (quais)?

5) Pensando nos conteúdos que estão sendo desenvolvidos nas suas **aulas de inglês**, você considera que está sendo preparado para:

- () ingressar no mercado de trabalho
- () prestar vestibular
- () melhorar sua qualidade de vida
- () entrar em contato com outras culturas do mundo
- () poder cantar/compreender as músicas de cantores/bandas que você gosta de ouvir

- ☐ ler em inglês
- ☐ escrever textos simples em inglês
- ☐ comunicar-se em inglês
- ☐ outra coisa (qual?)
- ☐ nada disso

6) As afirmações abaixo completam a frase: **Meu professor/minha professora de inglês...**

Dê sua opinião em relação às situações que se aplicam a seu professor/professora, marcando com **X**:

- ☐ procura trabalhar com os conhecimentos que os alunos possuem.
- ☐ não leva em consideração as opiniões dos alunos.
- ☐ consegue relacionar o conteúdo com fatos da realidade, facilitando a aprendizagem.
- ☐ procura mostrar a importância e a aplicação do conteúdo escolar para além da sala de aula.
- ☐ motiva os alunos a participarem de outras atividades fora da sala de aula e/ou da escola.
- ☐ leva em conta os problemas pessoais dos alunos.
- ☐ discute problemas do cotidiano e da atualidade.
- ☐ valoriza o conteúdo e a disciplina com a qual trabalham.
- ☐ tenta dar aulas diferentes para motivar os alunos.
- ☐ usa o vestibular para chamar a atenção para o aprendizado dos conteúdos.
- ☐ preocupa-se com a formação pessoal dos alunos para enfrentarem a vida e o trabalho.
- ☐ faz avaliações (provas, trabalhos) difíceis.
- ☐ faz avaliações (provas, trabalhos) fáceis
- ☐ faz avaliações exigentes
- ☐ ensina de um jeito que você entende e faz sentido para você
- ☐ tem paciência, presta atenção em você
- ☐ dá aulas interessantes
- ☐ desperta o seu interesse para aprender inglês

Em resumo: considerando as aulas de inglês que você está tendo este ano com seu professor/professora, você diria que

- 7) ☐ está aprendendo inglês
- ☐ não está aprendendo inglês
- 8) ☐ gosta das aulas de inglês
- ☐ não gosta das aulas de inglês